

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän  
haasteisiin**

**Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja  
valmiudesta niiden kohtaamiseen**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

**SAULI SUKANEN & SAMPO YLI-PANULA**

Marraskuu 2017

# ALUKSI

Omalta osaltani haluan kiittää Hyvinkään Seudun Säästöopintosäätiötä ja heidän kiinnostustaan tukea pro gradu -tutkielmaani 50. juhlavuotensa kunniaksi jakamallaan stipendillä.

Tampereella 24.11.2017

Sauli Sukanen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SAULI SUKANEN & SAMPO YLI-PANULA: Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin – Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja valmiudesta niiden kohtaamiseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2017

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kohtaamia haasteita heidän uransa induktiovaiheessa ja koulutuksen onnistumista työelämään valmistamisessa. Toisena tavoitteena oli selvittää luokanopettajien keinoja selviytyä näistä haasteista.

Aiemman tutkimuksen valossa luokanopettajista 53% kokee työmääränsä lisääntyneen yli sietokyvyn. Työelämän ensimmäiset kolme vuotta määritellään induktiovaiheeksi ja tutkimusten mukaan se on raskainta aikaa opettajan uralla. Myös tilastot puhuvat tämän puolesta, sillä joka viides opettaja vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien aikana. Koulutuksen rooli työelämään valmistamisessa on kiistaton, mutta sitä on kritisoitu liian teoreettisena ja liian vähän käytännön vaatimuksiin vastaavana.

Tutkimuksen kohteena oli luokanopettajien kokemukset ja tämän vuoksi tutkimussuuntaukseksi valittiin fenomenologia. Tutkimukseen osallistui kahdeksan vuonna 2014 tai sen jälkeen Tampereen yliopistosta valmistunutta luokanopettajaa, jotka olivat olleet vähintään vuoden työelämässä. Puolistrukturoidut teemahaastattelut suoritettiin kevään 2016 aikana ja ne litteroitiin sanatarkasti analyysiä varten. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka pohjalta muodostettiin neljä pääteemaa: Työelämätaidot, koulutuksen rooli, induktiovaiheen kokemukset, haasteista selviytyminen.

Tutkimuksessa havaittiin luokanopettajien kohtaavan monenlaisia haasteita työelämänsä induktiovaiheessa. Päälimmäisiä haasteita olivat työn rajaaminen, haastavat oppilaat, sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Työelämässä on paljon osa-alueita, joihin koulutus ei valmista riittävästi. Tällaisia olivat kommunikointi huoltajien kanssa, sähköisten verkkojen käyttö, oman työajan rajaaminen, erityistä tukea tarvitsevan tai haastavan oppilaan kohtaaminen. Koulutuksessa tärkeimmät opintokokonaisuudet työelämän kannalta olivat erityispedagogiikka, pro gradu -tutkielma, monialaiset opinnot ja opetusharjoittelu. Opetusharjoittelujen sijoittuminen ainoastaan normaalikoululle ja erityispedagogiikan puuttuminen yliopiston opetussuunnitelmasta ovat ongelmallisia, mikäli koulutuksen tarkoitus on valmistaa opiskelijoita kohtaamaan työelämän haasteet.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, opetusharjoittelu, induktiovaihe, opettajan ammatti, työelämävalmiudet, haasteet, fenomenologia

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 KOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN .....</b>	<b>5</b>
2.1 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS .....	5
2.1.1 Koulutuksen historia ja nykyrakenne .....	6
2.1.2 Ohjattu opetusharjoittelu .....	7
2.1.3 Luokanopettajakoulutuksen orientaatiot .....	10
2.2 YLEISET TYÖELÄMÄVALMIUDET.....	12
2.2.1 Oman toiminnan hallinta .....	13
2.2.2 Kommunikointitaito.....	14
2.2.3 Ihmisten ja tehtävien johtaminen .....	16
2.2.4 Innovatiivisuus ja muutosten hallinta.....	17
2.3 LUOKANOPETTAJUUDEN ALKUMETRIT.....	19
2.3.1 Induktiovaihe.....	20
2.3.2 Induktiovaiheen haasteet.....	21
2.3.3 Induktiovaiheen tukeminen.....	24
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>26</b>
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
3.2 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	26
3.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	26
3.2.2 Fenomenologinen tutkimussuuntaus .....	28
3.2.3 Puolistrukturoitu teemahaastattelu .....	33
<b>4 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTOLÄHTÖINEN ANALYYSI.....</b>	<b>36</b>
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>43</b>
5.1 INDUKTIOVAIHEEN OPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET .....	43
5.2 INDUKTIOVAIHEEN LUOKANOPETTAJIEN TOIMINTAMALLIT HAASTEISTA SELVIYTYMISEEN .....	48
5.3 KOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET INDUKTIOVAIHEEN HAASTEIDEN KOHTAAMISEN.....	59
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>67</b>
6.1 INDUKTIOVAIHEEN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET .....	67
6.2 INDUKTIOVAIHEEN HAASTEISTA SELVIYTYMINEN.....	69
6.3 KOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET HAASTEIDEN KOHTAAMISEEN .....	71
6.4 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	74
6.5 JATKOTUTKIMUSTARPEET JA KEHITYSEHDOTUKSET .....	80
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Helmikuussa 2017 Opetusalan ammattijärjestön julkistaman Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimuksen mukaan luokanopettajista 53% kokee työmääränsä lisääntyneen yli sietokyvyn. Tämä prosenttiosuus on suurin koko kunta-alan henkilöstöryhmistä. Tilastossa on tapahtunut selkeä harppaus vuodesta 2014, jolloin vastaavaa koki noin kolmannes vastaajista. (OAJ:n verkkosivut 2017.) Tämän lisäksi vuonna 2016 julkistetun Opetusalan työolobarometrin mukaan työviikko venyy opettajilla usein iltoihin ja viikonloppuihin (OAJ 2016). Myös ensimmäisten työvuosien vaikeus tulee osaltaan esiin tilastoissa, sillä joka viides opettaja jättää ammattinsa ensimmäisten vuosien aikana valmistumisestaan. Pääkaupunkiseudulla tämä on yleisintä, sillä joka kolmas opettaja vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien aikana. (Laaksola 2007, 5.)

Työelämän ensimmäiset vuodet eli opettajan induktiovaihe on tutkimusten mukaan raskainta aikaa opettajan uralla (kts. Blomberg 2008; Sabar 2004; Tynjälä & Heikkinen 2011). Opiskelusta työelämään siirtyminen, uusi työyhteisö ja suoriutumisen paine uutena opettajana lisäävät työelämän jo valmiiksi painavaa taakkaa. Opettajan ammatissa on myös moniin muihin ammatteihin verrattuna erityinen piirre. Monissa muissa ammateissa vastuu kasvaa työvuosien karttuessa, mutta opettajilla vastuu on sama riippumatta työvuosien määrästä. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Kuinka valmiita työelämään luokanopettajat ovat siirtyessään yliopistosta ensimmäisiin työtehtäviinsä? Valmistaako koulutus riittävästi opiskelijoita kohtaamaan työelämän haasteet? Olisiko koulutusta mahdollista kehittää parempaan suuntaan, jotta työelämään siirtyminen olisi kivuttomampaa vai onko kyseessä välttämätön paha?

Blomberg (2008) on tutkinut väitöstutkimuksessaan opettajien ensimmäistä työvuotta autenttisten kokemusten valossa. Tutkimuksensa lähtökohdaksi Blomberg jäsentää teoreettisessa viitekehyksessä opettajan työn dynaamiseksi kolmioksi. Kolmio muodostuu opettajan erilaisista rooleista, jotka Blomberg kuvaa ryhmän jäsenenä toimimiseksi (työyhteisö), ryhmän johtamiseksi (opetustilanteet) sekä verkostoissa toimimiseksi (kodin ja koulun yhteistyö).

Induktiovaiheen haasteet asettavat paineita koulutuksen kehittämislle. Selkein linkki koulutuksen ja työelämän välillä ovat opetusharjoittelut. Kuitenkin monet luokanopettajat kokevat, etteivät opetusharjoittelut valmista heitä riittävästi työelämään. Lisäksi kenttäkouluissa suoritettavia harjoitteluja on vähennetty ja joissakin yliopistoissa onkin mahdollista, että kaikki opintojen aikana suoritettut harjoittelut toteutetaan yliopiston alaisuudessa toimivalla normaalikoululla. Luokanopettajankoulutus ja aineenopettajan koulutus ovat ainoita, joissa harjoitteluiden toteutus on näin rajattua. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa yhteistyö eri tahojen kanssa on huomattavasti laajempaa. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 48–49.)

Blombergin (2008) tutkimus osoitti koulutuksen ja koulutodellisuuden välisen kuilun olemassaolon, joka hankaloittaa erityisesti ensimmäistä työvuottaan suorittavan opettajan työskentelyä. Blombergin tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat toivoivat opettajankoulutukseen selkeää aikajännettä, jonka myötä aiheet ja sisällöt syventyisivät koulutuksen edetessä. Opettajankoulutuksen erityisenä yksittäisenä heikkoutena tutkimuksessa ilmeni arvioinnin tueksi saatu puutteellinen perehdytys. Työelämään siirryttäessä haastateltavien toiveena oli strukturoitu ja systemaattinen perehdytysohjelma, eli induktiokoulutus.

Noviisiopettajien ensimmäinen opetusvuosi kuvattiin Blombergin (2008) tutkimuksessa emotionaalisesti kuormittavana. Vihaa ja inhoa opettajat kokivat työssään voimakkaimmin väkivaltatilanteissa, jota opettajat kohtasivat työvuotensa aikana niin henkisellä kuin fyysiselläkin tasolla. Vaikeinta opettajan työssä oli noviisiopettajien mukaan “liian” heterogeenisten ryhmien opettaminen ja niissä ryhmissä asioiden ja tilanteiden hallinnassa pitäminen. Kesken lukuvuoden luokkaan integroidut maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuottivat ryhmädynaamisesti suurimpia ongelmia. Noviisiopettajat kokivat, että näiden integroitujen oppilaiden koulunkäyntitaidot, sekä kielellinen osaaminen eivät olleet riittävällä tasolla yleisopetukseen siirtymiseen. Myös luottamuksen rakentaminen kodin ja koulun välille koettiin vaikeaksi. Aloittelevan opettajan ei ole myöskään helppo tulla osaksi opettajayhteisöä. Yhteisöissä koettiin olevan vahvoja kollegoja, jotka dominoivat työyhteisöä impulsiivisella reagoinnillaan. Tällainen käytös aiheutti työyhteisössä ristiriitoja ja epäsopua.

Blombergin (2008) tutkimus toimi omalle tutkimuksellemme suunnannäyttäjänä ja hyödynsimmekin sitä niin teemahaastattelurungon laatimisessa, kuin omien tulostemme pohdinnassa. On mielenkiintoista huomata, miten omien haastateltaviemme kokemukset olivat vahvasti yhteydessä liki kymmenen vuotta sitten ensimmäistä työvuottaan tehneiden opettajien

kokemusten kanssa. Samoja haasteita työssä ja puutteita koulutuksessa on havaittu jo silloin, eikä ajan kuluessa niihin ole nähtävästi onnistuttu vaikuttamaan.

Myös Aho (2011) kritisoi väitöskirjansa aineiston pohjalta opettajankoulutusta liian teoreettisena ja liian vähän käytännön vaatimuksiin vastaavana. Tutkimuksen informantit toivoisivat koulutukselta enemmän selkeitä malleja vanhempien kohtaamiseen ja toimintaohjeita oppilas- ja sosiaalihuollollisiin asioihin. Tutkimuksen opettajat kokevat, että opettajankoulutuksessa annetaan välineet työelämään, joita noudattamalla opettaja uupuu ensimmäisten työvuosiensa aikana. (Aho 2011, 148–149.)

Tutkimuksemme keskittyy opettajan uran induktiovaiheeseen, jolla tarkoitetaan kolmea ensimmäistä vuotta työelämässä. Haastateltavamme ovat vuonna 2014 Tampereen yliopistosta valmistuneita työelämään siirtyneitä luokanopettajia. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka toteutetaan fenomenologisen tieteenfilosofian näkökulmasta. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää induktiovaiheen luokanopettajien työssään kokemia haasteita ja heidän kokemuksiaan koulutuksen antamasta kompetenssista näiden haasteiden kohtaamiseen. Haasteita pohditaan tutkielmassa luokanopettajan ammatin, koulutuksen ja aikaisemman työkokemuksen luomien kompetenssien kautta. Aiheen tutkimiseen lähdimme täysin omista intresseistämme, sillä olemme itse valmistumassa luokanopettajiksi ja olemme osittain kääntäneet katseemme jo työelämään. Varto (2005) käyttää tutkimuksellisesta mielenkiinnosta “intressin” käsitettä, jolla se erotetaan tavanomaisesta kiinnostuksesta. Intressin Varto jakaa vielä kahteen alaluokkaan, käytännölliseen intressiin ja teoreettiseen intressiin. (Varto 2005, 36.) Tässä tutkimuksessa oma tutkijaintressimme oli hyvin käytännöllinen, sillä tutkimuksen alkumetreillä pyrkimyksenämme oli kerätä hyvin soveltava ja yksittäistapauksiin sopiva aineisto (emt., 36–37). Ennakko-oletuksemme mukaan luokanopettajakoulutus ei valmista riittävästi työelämään ja se on osasyynä sille, että induktiovaihe on luokanopettajalle työuran haastavinta aikaa.

Tutkimustehtävää lähestymme kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka ovat:

1. Millaisia tilanteita induktiovaiheen luokanopettajat ovat kokeneet haastaviksi työssään?
2. Millaisia toimintamalleja induktiovaiheen opettajat ovat käyttäneet haastavista tilanteista selviämiseen?
3. Miten induktiovaiheen opettajat ovat kokeneet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistaneen heitä kohtaamaan nämä tilanteet?

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joiden informantit valittiin satunnaisotannalla kaikista Tampereen yliopistosta vuonna 2014 ja sen jälkeen valmistuneista, Pirkanmaalle työllistyneistä luokanopettajista.

Tutkimusraportin luvussa kaksi Koulutuksesta työelämään, tarkastellaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka koostuu luokanopettajakoulutuksen, yleisten työelämävalmiuksien sekä luokanopettajan ammatin induktiovaiheen tarkastelusta. Luvussa kolme Tutkimuksen toteutus esittelemme tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Neljännessä luvussa Tutkimusaineisto ja aineistolähtöinen analyysi, kuvaillaan tutkimusaineistoa, esitellään aineistolähtöisen analyysin vaiheet. Luvussa viisi esitetään tutkimuksen kannalta keskeisimmät tulokset, joita pohditaan suhteessa aiempaan teoriaan luvussa kuusi. Kuudennessa luvussa pohditaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Raportin lopussa esitellään tutkimuksessa käytetty lähdekirjallisuus, sekä muut lähteet ja liitteet.



## 2 KOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kannalta merkittävää taustateoriaa, joka koostuu luokanopettajakoulutuksesta, yleisistä työelämävalmiuksista sekä luokanopettajuuden alkumetreistä. Teoreettisen viitekehyksen avulla pyrimme lisäämään omaa tietoisuuttamme tutkimastamme aiheesta, ja tuottamaan lukijalle kokonaiskuvan, jonka pohjalta tutkimuksen tulokset ja niistä johdetut pohdinnat ovat ymmärrettäviä ja luotettavia.

Yleisten työelämävalmiuksien avaaminen on tutkimuksen kannalta merkittävää, sillä pyrimme tutkimuksessamme selvittämään työuran induktiovaiheessa koettuja haasteita. Esiymmärryksemme pohjalta ja tutkimuksen edetessä huomasimme, että työssä koetut haasteet olivat usein yhteydessä työssä vaadittuihin kvalifikaatioihin. Myös aiemman tutkimuksen pohjalta luotu ymmärrys induktiovaiheesta on luonnollisesti tämän tutkimuksen triangulaation kannalta merkittävää. Luokanopettajakoulutuksen roolia ei tutkimuksessa voida sivuuttaa, sillä induktiovaiheessa olevat luokanopettajat perustavat uransa alkuvaiheen ja rakentavat omaa opettajuuttaan vahvasti koulutuksessa saadun kompetenssin pohjalle. Tutkimuksemme kolmas tutkimuskysymys liittyy myös luokanopettajakoulutukseen, minkä vuoksi sen esittely teoreettisessa viitekehyksessä oli perusteltu valinta.

### *2.1 Luokanopettajakoulutus*

Tässä luvussa kuvaamme luokanopettajakoulutuksen rakennetta sekä siihen sisältyvien opetusharjoitteluiden rakennetta ja ajankohtaa koulutuksessa. Tutkimuksemme kannalta selvitys koulutuksesta on tärkeää, sillä tutkimuksen tuloksia peilataan koulutuksen tuottamiin tietoihin ja taitoihin. Koulutuksen suorittaneilla henkilöillä on oletettavasti käsitys siitä, miten koulutus ja opetusharjoittelut rakentuvat, mutta koulutuksen ulkopuolelta tätä tutkimusta tarkastelevien lukijoiden kannalta luokanopettajakoulutuksen ja opetusharjoittelun rakenteen avaaminen on tutkimuksen kokonaiskuvan kannalta mielekästä. Lisäksi koulutuksen historian kannalta on merkittävää, sillä osa haastateltavista opettajista oli aloittanut luokanopettajakoulutuksen Hämeenlinnan toimipisteen aikana.

### 2.1.1 Koulutuksen historia ja nykyrakenne

Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma muodostuu kasvatustieteen kandidaatin ohjelmasta sekä kasvatuksen ja yhteiskunnan maisteriohjelmasta. Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma jakautuu kolmeen hakukohteeseen, luokanopettajakoulutukseen, varhaiskasvatukseen sekä elinikäisen oppimiseen ja kasvatukseen. Luokanopettajakoulutus sisältää sekä alemman (kandidaatin-) että ylemmän (maisterin-) korkeakoulututkinnon. Kandidaatin tutkinto on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Maisterintutkinto on 120 opintopisteen laajuinen kokonaisuus. Molemmissa tutkinnoissa on pääaineena kasvatustiede. Yhteensä siis 300 opintopisteen laajuinen tutkinto-ohjelma sisältää useamman eri harjoittelujakson, joista koostuu yhteensä 27 opintopistettä.

Luokanopettajakoulutus on tutkintorakenteeltaan tiukasti strukturoitu, ja ensimmäiset opiskeluvuodet mennään vahvasti virran mukana. Kurssit ja opetusajat annetaan opiskelijoille valmiina ainakin kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Nämä ensimmäiset opiskeluvuodet sisältävät kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, alakoulussa opettettavien aineiden kokonaisuuden, eli monialaiset opinnot, sivuaineopintoja sekä kieli- ja viestintäopinnot. Maisterivaiheen opintoihin sisältyvät kasvatustieteen syventävät opinnot sekä loput sivuaineopinnot. Molempiin tutkintoihin kuuluu ohjattua opetusharjoittelua, joka suoritetaan yliopiston harjoittelukoulussa. Koulussa opettavan aineen sivuainekokonaisuutta laajentamalla 60 opintopisteen kokonaisuudeksi, voi valmistunut henkilö työskennellä luokanopettajan pestin lisäksi perusopetuksen ylempien vuosiluokkien pätevänä aineenopettajana. (Luokanopettajan koulutus 2012.)

Luokanopettajakoulutus siirtyi Tampereen yliopiston kampukselle syksyllä 2012 Hämeenlinnasta, missä luokanopettajien kouluttaminen aloitettiin kiertokouluseminaarina jo vuonna 1890. Hämeenlinnan seminaariksi muotoutunut instituutio lakkautettiin vuonna 1974, jolloin opettajankoulutus liittyi osaksi Tampereen yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa. (Isosaari 1981, 13.) Yliopistoon liittäminen ei kuitenkaan siirtänyt opettajankoulutuslaitoksen paikkaa, vaan opiskelu tapahtui edelleen Hämeenlinnassa vuoteen 2012 asti. Tutkimuksemme kannalta vuoden 2012 siirtyminen yliopiston kampukselle on merkittävä vaihe, sillä tutkimukseemme osallistuneet, Tampereelta valmistuneet luokanopettajat ovat aloittaneet opintonsa ennen vuotta 2012 ja ovat näin ollen opiskelleet myös Hämeenlinnassa. Siirtyminen Hämeenlinnasta Tampereelle mahdollisti opiskelijoille laajemmat sivuainemahdollisuudet, mikä sinällään vaikuttaa yksilön kokemaan ammattitaitoon.

Luokanopettajakoulutuksen rakenne voidaan nähdä kaksijakoisena. Osa opinnoista on hyvin teoreettista hiljaista puurtamista, kun taas osa rakentuu hyvin vahvasti läsnäolopakolliseen ja sosiaaliseen ryhmäopetukseen. Erityisesti alakoulussa opettavien aineiden, monialaisten opintojen kokonaisuus, on hyvin toiminnallista käytännön kautta opiskelua, joka suoritetaan omassa ryhmässä. Jokaisessa opetettavassa aineessa käydään läpi ainekohtaista didaktiikkaa sekä alakoulun eri luokka-asteiden sisältöjä. Läsnäolollisesti vapaamuotoisempi luento-opetus on yleisempää perus- ja aineopinnoissa sekä syventävissä opinnoissa. Näillä kursseilla lähestytään kasvatusta ja koulua eri näkökulmista aiemman tutkimustiedon pohjalta ilmiöihin syventyen.

Opettajankoulutuksen varhaisten käytännön kokemusten tarpeellisuudesta on vahvasti kaksi eri koulukuntaa. Toisaalta varhaisia opetuskokemuksia puolustellaan sillä, että opiskelijat tarvitsevat kokemuksia siitä, miten kokeneemman ammattilaisen kanssa voidaan pohtia ja analysoida opettajan työnkuvaa sekä opiskelijan omalla opetustoiminnallaan harjoittelussa antamia näytteitä. Vastaavasti kriittisen kasvatussosiologian edustajat kokevat varhaisilla opetuskokemuksilla olevan negatiivinen vaikutus opiskelijan ammatilliseen kehitykseen. Tässä erityisesti varhaisten opetuskokemusten konservatiivinen luonne nähdään ongelmana. Lisäksi uskotaan, että varhaisen vaiheen opiskelija kokee ohjaavan opettajansa käyttämät rutiinit itsestäänselvyyksinä. (Järvinen 1990, 19.)

Koulutus voidaan nähdä sisältöjen valossa monipuolisena, mutta puutteita ja kehitettävää on. Tällä tutkimuksella pyrimme tekemään jo valmistuneiden opettajien koulutuksessaan kokemia puutteita näkyviksi.

## 2.1.2 Ohjattu opetusharjoittelu

Työelämää sivutaan luokanopettajakoulutuksessa vahvimmin ohjatuissa opetusharjoitteluissa. Harjoittelut jakautuvat tutkintoon siten, että orientoiva harjoittelu suoritetaan tavallisesti ensimmäisenä opiskeluvuonna, perusharjoittelu toisen vuoden aikana, sekä laaja-alaistava harjoittelu kolmantena vuonna. Maisterivaiheen opinnoissa suoritetaan syventävät projektiopinnot. Kehittääkseen omaa ammatillista kompetenssiaan, opiskelija voi osallistua järjestötoimintaan ja sitä kautta järjestettyihin teemapäiviin, kuten Suomen opettajaksi opiskelevien liiton - SOOLin, teemaseminaareihin ja koulutuksiin sekä jokavuotisiin Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n yliopistolla järjestämiin työelämäpäiviin.

Orientoiva harjoittelu on viikon mittainen, kahden opintopisteen laajuinen tutustumisjakso luokanopettajan työhön. Jakson tavoitteena on opettajan työn kokonaiskuvan rakentamisen aloittaminen sekä kouluyhteisöön perehtyminen. Harjoittelu suoritetaan opiskelijan itse valitsemassa kenttäkoulussa. Harjoittelujakson aikana opiskelija saa opettaa enimmillään kymmenen tuntia, jotta harjoittelun pääpaino pysyy havainnoinnissa. Havaintojen avulla opiskelija pyrkii luomaan vuorovaikutusta kasvatustieteen teoriaopintojen ja käytännön koulutyön välille. Harjoittelujaksoa ennen ja sen jälkeen pidetään seminaareja, joissa ohjeistetaan ja annetaan tehtäviä harjoittelua varten. Harjoittelussa tehtyjä havaintoja ja kokemuksia käsitellään harjoittelujakson jälkeisissä seminaareissa. (Orientoiva harjoittelu 2016.)

Perusharjoittelu on kymmenen opintopisteen kokonaisuus, joka suoritetaan kahdessa osassa yliopiston harjoittelukoulussa. Perusharjoittelussa opiskelijat toimivat pareittain heille määrätyllä luokka-asteella. Syksyllä aloitettavassa osassa opetettavia aineita ovat äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, uskonto tai elämäkatsomustieto sekä mahdollisesti historia. Opiskelijat laativat yhdessä viiden viikon opetusjaksolle jaksosuunnitelman. Harjoittelun ohjaajana toimii luokanlehtori, sekä oppiainekohtaiset yliopiston didaktikot. Ohjaajilta saa apua ja neuvoja harjoittelujakson aikana käydyissä ohjauskeskusteluissa. Harjoittelun tavoitteina on muiden muassa oppia soveltamaan eri aineiden opetusmenetelmiä, sekä kyetä arvioimaan oppilaita yksilöllisesti ja ryhmänä. Lisäksi yhtenä tavoitteena mainitaan, että harjoittelujakson jälkeen opiskelija ”osaa toimia rakentavassa kollegiaalisessa yhteistyössä kodin ja muiden toimijoiden kanssa”. Kevään opetusharjoittelujaksolla opiskelijat jatkavat työskentelyä samassa luokassa. Opetettavien aineiden opettamisesta harjoitteluparit sopivat keskenään. Valittavissa on taito- ja taideaineet musiikki, liikunta, käsityö ja kuvataide. Lisäksi harjoittelijat voivat valita opettavaksi myös fysiikan ja kemian, ympäristö- ja luonnontiedon sekä biologian ja maantiedon. Kukin pari opettaa kolmea ainetta, joista yhden tulee olla jokin muu kuin taito- tai taideaine. (Perusharjoittelu 2016.)

Opintojen kolmas opetusharjoittelujakso on nimeltään Laaja-alaistava harjoittelu, joka suoritetaan niin ikään normaalikoulussa. Harjoittelun keskeisessä osassa on opetuksen eheyttäminen ja eriyttäminen sekä projektiluontoisen opetus- ja oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus. Jakson aikana pyritään muodostamaan kokonaiskuva opettajan työstä olemalla mahdollisimman lähellä koulun arkea. Harjoittelujaksolla perehdytään myös opettajan työn eettisiin lähtökohtiin sekä ulkoisiin vastuukysymyksiin. Laaja-alaistavan harjoittelun keskeisiä osaamistavoitteita ovat muiden muassa opettajan ammatin velvollisuuksien, oikeuksien, vastuun ja eettisen luonteen sisäistäminen,

sekä kyky huomioida turvallisuusnäkökulmia opetustyössä. Myös Laaja-alaistavassa harjoittelussa toimitaan pääsääntöisesti yhdessä parin kanssa. (Laaja-alaistava harjoittelu 2016.)

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen viimeinen kenttäjakso on viiden opintopisteen laajuinen syventävä projekti. Projektin tavoitteena on, että opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa projektimuotoisen pedagogisen koulutus- tai kehittämishankkeen. Opintojakson voi suorittaa yksin tai parin kanssa, eikä sen suorituspaikkaa, ajankohtaa tai kestoja ole rajattu. Syventävät projektiopinnot suositellaan suoritettavaksi normaalikoululla, missä projektiopintojen kuvaillaan olevan ”opettaja-asiantuntijuutta edelleen kehittäviä ja ammatillisten ratkaisujen perusteita vahvistava opintojakso”. (Syventävä projekti, 2016.) Opintojakso on mahdollista toteuttaa eri aineiden opetuksesta ja muusta opettajan työhön liittyvästä työstä, mutta projektin voi toteuttaa myös kokonaisuutena, joka syvennyy kasvatus- ja opetuskontekstissa määriteltyyn tehtävään tai opetuskokeiluun. Normaalikoululla suoritettaessa projektiopintojen pedagogiset ohjausteemat ovat ammatillinen kasvu ja ammattietiikka, opettajaidentiteetti, sekä tutkimusperustaisuus. Ohjausta projektin aikana on 16 tuntia. (Syventävä projekti, 2016.) On hyvin paljon opiskelijasta ja hänen valinnoistaan kiinni, mihin hän suuntautuu syventäviä projektiopintojaan suorittamaan ja näin ollen myös, miten paljon hän saa työkaluja oman ammattitaitonsa ja opettajuutensa kehittämiseen.

Lähes kaikki luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelujaksot suoritetaan samalla alakoululla. Tämä tietenkin helpottaa suurten kokonaisuuksien organisointia. Lisäksi se tukee opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja lisää informaalista oppimista opiskelijoiden kesken. Myös parin kanssa yhteistyössä toimiminen helpottaa harjoittelujaksojen suunnittelua ja läpivientiä, sillä parin kanssa asioista keskustelu ja yhdessä tehty suunnittelu tuottaa paljon monipuolisia ideoita ja jatkojalostaa niitä. Yhtäältä parin kanssa yhdessä opettaminen kehittää myös yhteisopettajuutta, mutta niihin tilanteisiin, joissa opettaja toimii oppilasryhmänsä kanssa yksin se ei valmista.

Siinä missä jokainen opiskelija on oma yksilönsä ja määrittää opettajuuttaan omista lähtökohdistaan, myös harjoittelunohjaajat ovat yksilöitä. Näin ollen opiskelijat eivät saa harjoittelujaksojen aikana yhtäläistä ohjausta. Perusharjoittelun ja laaja-alaistavan luokka-aste on arpapeliä ja ohjaajaksi harjoitteluun tulee kyseisen luokan lehtori. Harjoittelua ohjaa luonnollisesti erilaiset asiakirjat, kuten opetussuunnitelma ja SOOL:n luoma Suositukset opetusharjoittelulle -julkaisu, mutta jokainen ohjaaja lähestyy loppuviimein ohjausta omasta näkökulmastaan. Esimerkiksi se, missä määrin opiskelija saa harjoittelun aikana olla yhteydessä oppilaiden vanhempien kanssa riippuu hyvin vahvasti siitä, kuka hänen harjoitteluaan ohjaa. Pääsääntöisesti opiskelijoilla ei ole

harjoittelujaksojen aikana mahdollisuutta viestiä oppilaiden vanhempien kanssa ja näin ollen opiskelija ei saa kokonaisvaltaista käsitystä opettajan työnkuvasta, mihin nykypäivänä liittyy vahvasti kodin ja koulun välinen yhteistyö. Myös moniammatillinen yhteistyö, jota opettajan työssä tehdään kuraattorin, terveydenhoitajan ja psykologin kanssa jää harjoitteluissa muutaman luennon varaan. Käytännön harjoittelujaksolla opiskelijat eivät ole yhteydessä näihin yhteistyötahoihin.

### 2.1.3 Luokanopettajankoulutuksen orientaatiot

Komulainen (2010) väitteli ohjatun opetusharjoittelun asemasta luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Opettajankoulutuksen ohjatun opetusharjoittelun rooli perustuu siihen kasvatustieteelliseen näkemykseen, että ammatillinen kasvu vaatii teoreettista sekä praktista koulutusta ja osaamista rinnakkain. Kuten edellä mainittiin, opettajankoulutuksessa on runsaasti teoriaopintoja, joista saavutettu teoreettinen osaaminen nähdään ammatillisen kehityksen kivijalkana. Asiantuntijuuden voidaan kuitenkin ajatella kehittyvän vain kiinteässä yhteydessä käytännön kontekstiin, toimintaympäristöön ja työtehtäviin, joissa opiskelija valmistumisensa jälkeen tulee työuransa aloittamaan ja aiemmin oppimaansa soveltamaan. (Komulainen 2010, 25.)

Calderhead ja Shorrock erottavat Zeichnerin (1983) ja Feiman-Nemserin (1990) pohjalta viisi erilaista opettajankoulutuksen tuottamaa ajatuksellista orientaatiota. Nämä orientaatiot osoittavat kootusti erilaisia arvoja ja uskomuksia opettamisesta ja opettajankoulutuksesta, jotka ovat historian aikana vaikuttaneet eri näkökulmista varhaisen opettajankoulutuksen muodostumisessa. Akateemisessa orientaatioissa korostetaan esimerkiksi aineenhallintaa, sekä nähdään opettajan oma koulutus hänen ammatillisena vahvuutenaan. (Calderhead & Shorrock 1997, 2.) Siinä opettaminen nähdään tiedon siirtämisenä ja ajattelun kehittämisenä. Opettajan roolia korostetaan tiedollisena johtajana, tiedemiehenä ja opetettavan aineen specialistina. (Feiman-Nemser 1989, 19.)

Käytännön orientaatioissa painotetaan opettajan kokemusta luokkahuoneessa ja opetusharjoittelun merkitystä (Calderhead & Shorrock 1997, 2.) Siinä tunnustetaan, että opettaja työskentelee uniikeissa tilanteissa ja työ on monimerkityksellistä ja arvaamatonta. Käytännön orientaatio tukeutuu kokemukseen opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen lähteenä. Tällaista kokemusta tuo esimerkiksi pitkäaikainen yhteistyö ohjatussa harjoittelussa ohjaajan kanssa. (Feiman-Nemser 1989, 22.) Siihen liittyy vahvasti ajatus, että oma opettamaan oppiminen on yhdistelmä ensikäden kokemuksia ja haastavista tilanteista vertaisten ja ohjaajien kanssa keskustelua. Näiden kokemusten kautta harjoitteleva opettaja perehdytetään opettajien ja opettajan työn yhteyksiin. Käytännön

orientaatio saa osakseen myös kritiikkiä, sillä ohjatussa harjoittelussa opettajaopiskelija saattaa vain matkia ja toistaa ohjaavan opettajan toimintamalleja, ymmärtämättä ja vaalimatta sen enempää vallalla olevia normeja ja käytäntöjä. (Feiman-Nemser 1989, 22–23.)

Tekninen orientaatio polveutuu behavioristisesta opettamisen ja oppimisen mallista. Tekninen orientaatio keskittyy tietoon ja käyttäytymistaitoihin, joita opettajat tarvitsevat. (Calderhead & Shorrock 1997, 2.) Opettajankoulutuksen päämääränä on valmistaa opettajia, jotka kykenevät hoitamaan tehtävänsä asiantuntemuksella. Opettamaan oppiminen koostuu riittävien perusteiden hankkimisesta ja tieteellisestä opettamisen tutkimuksesta johdetusta toiminnasta. Tekninen orientaatio kulkee käsi kädessä opettamisen tieteellisen perustan kanssa. Sen kannattajat uskovat, että opettajan ammatin tulevaisuus makaa jatkuvasti kumuloituvan tutkimustiedon ja sovellusten harteilla. (Feiman-Nemser 1989, 24.)

Yksilöllisessä orientaatioissa painotetaan vuorovaikutussuhteita luokkahuoneessa (Calderhead & Shorrock 1997, 2.) Yksilöllinen orientaatio asettaa opettajaopiskelijan koulutuksellisen prosessin keskiöön. Opettamaan oppiminen rakentuu oppimisen prosessin ja itsen tehokkaan hyödyntämisen sekä sen kehittämisen ymmärryksestä. Opettajan oma yksilöllinen kehitys on keskiössä opettajaksi valmistautumisessa. Opettajan rooli on toimia fasilitaattorina, joka luo oppimista edistävät olosuhteet. Onnistuakseen, opettajan tulee tietää oppilaansa ja tuntea heidät yksilöinä. (Feiman-Nemser 1989, 27.) Tämän orientaation kannattajat kannustavat luomaan sallivat olosuhteet ja kehittämään opetusharjoittelua suorittavien opiskelijoiden tarkoituksenmukaista oppimista. Työkaluiksi tarjotaan kannustavaa ympäristöä, missä harjoittelijat kokevat voivansa ottaa huolettomasti riskejä ja sitä kautta luoda omia merkityksiä toiminnalleen. Lisäksi yksilöllisessä orientaatioissa kannatetaan opetusharjoitteluiden tuomaa kokemusta kentältä, joiden avulla opiskelijat ymmärtävät, mitä heidän tulisi tietää ja osata työelämään siirtyessään. Harjoittelu sallii myös opiskelijoiden kokeilla siipiään “todellisten” työelämän haasteiden kohtaamisessa. Siinä painottuu harjoittelunohjaajien ja didaktikkojen merkitys haasteiden kohtaamisen ja luokkahuonetapahtumien neuvonantajina. (Feiman-Nemser 1989, 28.)

Kriittinen orientaatio esittää koulutuksen sosiaalisen uudistamisen prosessina. Siinä painottuu koulun ja sen opettajien rooli demokraattisten arvojen edistäjänä ja sosiaalisten epäoikeudenmukaisuuksien vähentäjänä. (Calderhead & Shorrock 1997, 2.) Näin opettajankoulutus ja sen valmistamat opettajat voidaan nähdä kasvatustyön lisäksi myös poliittisina toimijoina. Koulussa opettajat tekevät opetussuunnitelmatyötä ja toimivat kouluyhteisön ja sen olojen

kehittämisen puolesta. Kriittisen orientaation piirissä painotetaan demokraattisten arvojen edistämistä, oppilaiden oman äänen kuulluksi tuomista sekä oppilaan oman identiteetin kehittämistä. (Feiman-Nemser 1989, 30.) Nämä ovat opetustyön kannalta merkittäviä tehtäviä, joiden kohtaamiseen myös luokanopettajakoulutuksen ja opetusharjoittelun tulisi valmistaa.

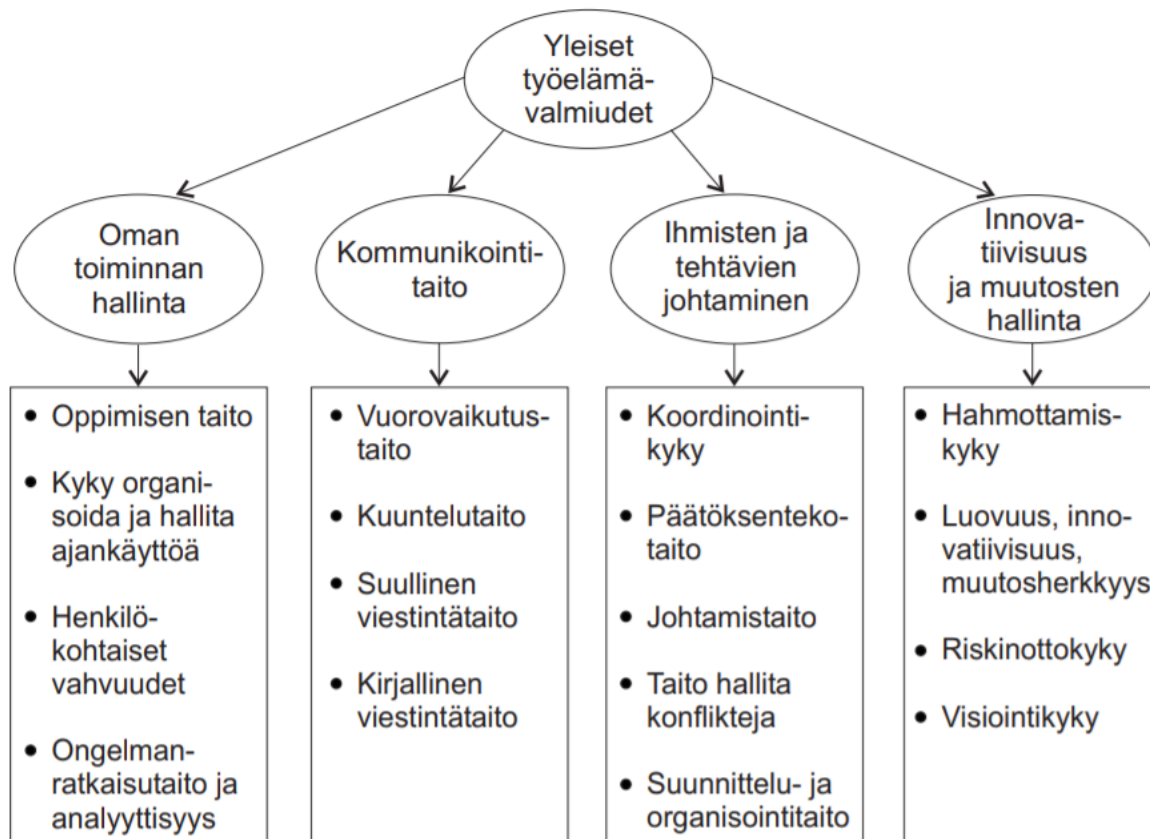
Vaikka Feiman-Nemserin (1989) teoria luokanopettajakoulutuksen orientaatioista on verrattain vanha, voidaan sen kuitenkin todeta olevan edelleen yhä nykypäivän opettajankoulutuksen viitekehykseen sopiva. Yhtäältä orientaatiot voidaan nähdä luokanopettajankoulutuksen tavoitteina, mutta toisaalta niitä voidaan pitää myös koulutuksen haasteina. Luokanopettajakoulutuksen tulisikin tarjota edellä esitettyjen orientaatioiden yhdistelmä, joka tarjoaa työkaluja monipuolisesti ja ohjaa opettajaopiskelijoita ymmärtämään ja oppimaan opettajan ammattia ja omaa opettajuutta eri näkökulmista.

## *2.2 Yleiset työelämävalmiudet*

Luokanopettajan työ on jatkuvassa muutoksessa. Uusi opetussuunnitelma, muuttuvat tarpeet ja oppimisympäristöt luovat jatkuvasti haasteita opettajille ja edellyttävät opettajilta erilaisia työelämävalmiuksia, eli kvalifikaatioita. Työelämävalmiuksia Suomessa tutkineen Pekka Ruohotien (2005) mukaan ihmisellä on itsellään elinikäinen vastuu omien taitojen ja osaamisen jatkuvasta kehittämisestä. Nykypäivän työntekijältä vaaditaan jatkuvaa soveltamista sekä sellaisia yhteistyökykyjä, jotka synnyttävät uusia osaamisen yhdistelmiä. Näitä yhteistyön hedelmiä Ruohotie nimittää kollektiiviseksi osaamiseksi. (Ruohotie 2005, 38.)

Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) mukaan jatkuvasti muuttuvassa työelämässä vaadittavia yleisiä valmiuksia ovat oman toiminnan hallinta, kommunikointitaidot, taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Nämä valmiudet voidaan jakaa vielä tarkemmin erillisiksi taidoiksi ja kyvyiksi (kuvio1). (Evers, Rush & Berdrow 1998, 4–5.)





**KUVIO 1.** Yleiset työelämävalmiudet ja niiden jäsentyminen erillisiksi taidoiksi tai kyvyiksi. (Mukaillen Evers, Rush & Berdrow 1998; Ruohotie 2005)

### 2.2.1 Oman toiminnan hallinta

Oman toiminnan hallinnalla käsitetään taito ottaa vastuu omasta suoriutumisesta. Se on kyky kontrolloida omaa käytöstä sekä kehittää omaa osaamistaan. Tämän lisäksi sillä viitataan taitoon havaita, tunnistaa ja ratkaista oman suoriutumisen kannalta edessä olevia haasteita ja esteitä. Oman toiminnan hallinta liittyy myös kykyyn hallita muutosta ja sopeutua muuttuviin, tulkinnanvaraisiin sekä usein myös ristiriitaisiin tilanteisiin. (Evers ym. 1998, 53–54.) Evers ym. (1998, 51) jakavat oman toiminnan hallinnan valmiusalueen neljään erilaiseen kykyyn: Oppimisen taitoon, kykyyn organisoida ja hallita ajankäyttöä, henkilökohtaisiin vahvuuksiin sekä ongelmanratkaisutaitoon ja analyyttisyyteen.

Evers ym. (1998) jaottelevat oppimisen taidon jatkuvaan jokapäiväisistä kokemuksista karttuvan tiedon kerryttämiseen sekä kehityksen huipulla pysymiseen. Oppimisen taito nähdään korostuvan jatkuvasti merkittävämmäksi osaksi oman toiminnan hallintaa, sillä tiedon määrä lisääntyy ja sen

saatavuus ja hyödyntäminen helpottuu jatkuvasti. Lisäksi kehittyvän teknologian mukana pysyminen ja sen käytön osaaminen on jatkuva haaste. (Evers ym. 1998, 58–59.) Organisointi- ja ajanhallintakyvyllä tarkoitetaan suoriutumista useammasta yhtäaikaista tehtävästä, asioiden tehokkaasta priorisoinnista sekä tehokkaasta ajankäytöstä, millä viitataan käytössä olevan ajan kohdentamiseen suhteessa tavoiteaikatauluun. (Evers ym. 1998, 61.) Henkilökohtaiset vahvuudet käsittävät taidon hallita erilaisia oman persoonallisuuden piirteitä, jotka ohjaavat ja auttavat kohtaamaan päivittäisiä tilanteita töissä. Se on kyky tuntea, tunnistaa ja kontrolloida omaa käytöstä ja vahvuuksia. Nämä taidot ovat hyvin yksilöllisiä, mutta tärkeintä on tunnistaa juuri oman itsensä vahvuusalueet ja osata hyödyntää niitä päivittäisissä tilanteissa. (emt. 63.) Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys pitävät sisällään taidon tunnistaa, asettaa tärkeysjärjestykseen ja ratkaista ongelmia. Tällä taidolla on myös sosiaalinen puoli, sillä ongelmanratkaisu tapahtuu monesti myös yhdessä muiden kanssa. Siihen liittyy kyky osata esittää oikeita kysymyksiä, pohtia ongelmia eri näkökulmista ja olla mukana tarjoamassa ratkaisuja ongelman suhteen. (emt. 64.)

### 2.2.2 Kommunikointitaito

Yleisten työelämävalmiuksien toinen osa-alue on kommunikointitaito, eli viestintäosaaminen. Ihminen määrittää itseään ja ympäristöään jatkuvasti kommunikaation kautta. Kommunikaatiossa on aina kyse kaksisuuntaisesta prosessista, johon sisältyy viestin lähettämistä ja reaktioiden vastaanottamista. Pohjimmiltaan kommunikointi on keino ymmärtää sitä, keitä me olemme, mitä me teemme ja mihin me uskomme. Viestintä on kuitenkin paljon muutakin, kuin se, mitä me sanomme. Sanattomiksi viesteiksi voidaan tulkita asioita, kuten, miten me pukeudumme tai millaista autoa ajamme. (Evers ym. 1998, 73–74.) Puhutun ja sanattoman kommunikaation pohjalta muut muodostavat meistä mielipiteitä ja koittavat ymmärtää keitä me olemme. Sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä kerättyä tietoa käytetään toisen henkilön ymmärtämiseen, päätöksentekoon ja reagointiin. Annettaessa mahdollisuus syvempään kommunikointiin, voi ennakko-oletukset ja -mielipiteet muuttua ja sitä kautta henkilöiden välinen ymmärrys lisääntyä. (Evers ym. 1998, 74.) Evers ym. (1998) jaottelevat kommunikointitaidon valmiusalueen neljään kykyyn, joita ovat: Vuorovaikutustaito, kuuntelutaito, suullinen viestintätaito sekä kirjallinen viestintätaito.

Vuorovaikutustaitoinen henkilö työskentelee hyvin muiden kanssa. Hänellä on ymmärrys muiden tarpeista sekä kyky tuntea sympatiaa muita kohtaan. Vuorovaikutus kumuloituu aina aiemman vuorovaikutuksen päälle, eli viestintä kehittyy sen mukaan, miten edellinen viesti on välittynyt sen

vastaanottajalle. On tärkeää, että kommunikaatiossa keskittyminen ohjataan yhtä lailla asiasisältöön, viestin välittämiseen sekä tunteisiin vastaanottajaa kohtaan. Tämän vuoksi juuri vuorovaikutustaidot nähdään tärkeimpänä osa-alueena kommunikaatiotaitojen valmiusalueessa. (Evers ym. 1998, 82.)

Kuuntelutaitoinen henkilö on tarkkaavainen silloin, kun muut puhuvat. Myös reagointi elein ja ilmein toisten puhetta vastaanotettaessa on osa kuuntelutaitoa. Tehokas kuuntelu koostuu siitä, että koko viesti tulee kuulluksi sekä sen välittäjä huomaa, että hänen viestinsä kuunneltiin. Tehokas kuunteleminen ja viestin sisällön ymmärtäminen on vastaanottajan vastuulla. Mikäli viesti jää epäselväksi, tulee kuuntelijan pyytää selvitystä kohtaan, jota hän ei ymmärtänyt. (Evers ym. 1998, 84–85.)

Suullinen viestintätaito on kykyä esittää asioita sanallisesti muille. Suullinen viestintä voi olla yksittäisten ihmisten välistä tai tapahtua myös ryhmässä. Suullinen ilmaisu on nopein ja suorin tapa tarjota tietoa. Kun suullinen viesti on lähetetty kuulijalle, sitä voi korjata tai muokata vain vuorovaikutustaitoja hyödyntäen. Fyysiset häiriöt voivat vaikuttaa viestin toimittamiseen. Taustamelu, erikoinen aksentti tai murre, kaksi päällekkäin käytyä keskustelua tai vaikkapa liian pitkä välimatka puhujan ja kuulijan välillä voivat olla esteitä suullisen viestinnän onnistumiselle. (Evers ym. 1998, 85.) Sanaton viestintä usein täydentää suullista viestintää. Sanattomalla viestinnällä käsitetään puhujan asennot, katsekontakti kuulijaan, äänenpainon vaihtelut, käsien liikkeet, puheen nopeus sekä puheen tauotus. (Evers ym. 1998, 85.) Tärkeää suullisessa viestinnässä on se, että siinä puhujalla on mahdollisuus havainnoida kuulijan reaktioita. Tällöin viestijä voi muuttaa viestinsä sisältöä tai sanattoman viestinnän keinoja kesken kaiken tai jopa tehdä päätöksen olla jatkamatta viestintää kuulijansa kanssa. (Evers ym. 1998, 86.)

Kirjallinen viestintä on tehokas keino välittää tietoa. Kirjallinen viesti on aina täysin valmisteltu ennen sen toimittamista vastaanottajalleen. Se jättää vastaanottajalleen mahdollisuuden päättää, koska ja miten hän aikoo viestin vastaanottaa. Kirjallisessa viestissä on aina myös mahdollisuus lukea se uudelleen ja palata johonkin viestin vaiheeseen esimerkiksi vastauksen kirjoittamisen yhteydessä. Kirjoitettua viestiä voi muokata ennen lähettämistä, jolloin se onkin usein jäsennellympi, kuin suullisen viestinnän keinoin välitetty viesti. Viestiin harkitusti tehdyt sanavalinnat myös auttavat tuottamaan viestiin halutun sävyn. Näin viestillä voidaan ilmaista sen vastaanottajalle, odotetaanko siihen kenties vastausta, vai onko alkuperäisen viestin tarkoitus olla esimerkiksi viimeinen kannanotto aiheeseen. Kirjallisen viestin ymmärrettävyyttä ja vaikuttavuutta voidaan myös lisätä liittämällä siihen viestintää tukevia kuvia tai kuvaajia, joiden selittäminen

suullisesti olisi hankalaa, veisi paljon aikaa tai pahimmillaan heikentäisivät vastaanottajan ymmärrystä. (Evers ym. 1998, 86.)

### 2.2.3 Ihmisten ja tehtävien johtaminen

Kolmas yleisten työelämävalmiuksien osa-alue on ihmisten ja tehtävien johtaminen. Sen rooli työelämässä on jatkuvasti kasvava työelämän vaatimusten ja työnkuvien laajenemisen myötä, sillä nykyisin johtaminen ei ole vain esimiestehtävä, vaan nykyisin myös alaisilla on rooli johtaa esimiehiään ja vertaisiaan (Evers ym. 1998, 99). Ihmisten ja tehtävien johtaminen on prosessi, jolla taataan, että valmiiksi saatava työtehtävä ohjataan oikeille tekijöille ja tulee varmasti hoidetuksi. Tehtävän suorittamisen jälkeen keskeistä on myös lopputuloksen arviointi suhteessa määrättyihin tavoitteisiin. (Evers ym. 1998, 93.) Ihmisten ja tehtävien johtaminen on resurssien ja ihmisten suunnittelua, organisointia, koordinointia ja ohjausta käsillä olevien tehtävien suorittamiseksi. Evers ym. (1998) jakavat ihmisten ja tehtävien johtamisen osaamisalueen viiteen eri kykyyn, jotka ovat koordinointitaito, päätöksentekotaito, johtamistaito, konfliktien hallintataito sekä suunnittelu ja -organoisointitaito. Ihmisten ja tehtävien johtamisen osaamisalueen hallinta on hankalampaa kuin aiemmin esiteltyjen osa-alueiden, sillä luonnollisestikin muiden henkilöiden sitouttaminen tavoitteiden mukaiseen toimintaan on hankalampi taitoalue hallita, kuin kommunikointi ja oman toiminnan hallinta. (Evers ym. 1998, 105.)

Koordinointikyky on taitoa koordinoita vertaisten ja alaisten työtä. Se on lisäksi rohkaisua kohti positiivisia ryhmäsuhteita. Siihen liittyy vastuun jakamista, sillä ryhmässä jokainen ei huolehdi vain omasta henkilökohtaisesta roolistaan ja työpanoksestaan, vaan sallii myös muiden toteuttaa omaa rooliaan aktiivisena toimijana. Yksi koordinoinnin tehtävä onkin korostaa ja edistää toisiinsa liittyviä aktiviteetteja, resursseja ja lopputuloksia. (Evers ym. 1998, 100.)

Päätöksentekotaito on kyky tuottaa oikea-aikaisia päätöksiä, joiden pohjana on oletetut lyhyen ja pitkän aikajänteen vaikutukset. Päätöksentekotaito käsittää myös kyvyn tunnistaa erilaisia tekijöitä, jotka tulevat vaikuttamaan tehtävään päätökseen. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi poliittiset ja eettiset merkitykset. (Evers ym. 1998, 101.) Päätökset tulee tehdä jaettujen resurssien puitteissa, tehtävää suorittavien ihmisten odotusten mukaisesti.

Ihmisten ja tehtävien johtamisesta puhuttaessa ei voida sivuuttaa johtamistaidon merkitystä keskeisenä taitoalueena. Johtamistaito on kykyä antaa suunta ja ohjeistus muille tehtävää

suorittaville. Lisäksi siinä on kyse asioiden delegoimisesta alaisille tai vertaisille sellaisella tavalla, että sillä on tehokkaat vaikutukset ja se motivoi muita tekemään parhaansa. (Evers ym. 1998, 102.)

Eversin ym. (1998, 103) mukaan konfliktien hallintataitoon liittyy kyky tunnistaa konfliktin lähde, eli perimmäinen syy konfliktitilanteen syntymiseen. Konfliktilla tarkoitetaan tässä kontekstissa henkilöiden välistä riitautumistilannetta tai ristiriitaa. Tilanteen hallitsemiseksi vaaditaan kykyä tuottaa molempia osapuolia hyödyttävä ja tyydyttävä ratkaisu, jolla päästään yli tästä epäsopua aiheuttavasta tilanteesta. (Evers ym. 1998, 103.)

Suunnittelu- ja organisointitaito on kykyä tunnistaa ja havaita, millaisia tehtäviä ja harjoituksia tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Se voi olla tietynlaisten tehtävien ohjaamista tietyille henkilöille, etenemisen seuraamista suhteessa suunnitelmaan sekä suunnitelman päivittämistä uuden tiedon pohjalta. On täysin mahdollista, että henkilö on taitava suunnittelija, mutta työskentely tähtää vääränlaisiin tavoitteisiin. Kun kaikilla muillakin on vastaava ymmärrys tehtävän tavoitteista, se rohkaisee heitä tukemaan suunnittelua ja organisoinnin hyötyjä. (Evers ym. 1998, 104.)

## 2.2.4 Innovatiivisuus ja muutosten hallinta

Viimeinen yleisten työelämävalmiuksien osa-alue on innovatiivisuus ja muutosten hallinta. Sillä tarkoitetaan jonkin uuden visiointia ja kokonaisuutena sitä kohti siirtymistä (Evers ym. 1998, 113). Se on kykyä hahmottaa ja aloittaa uudenlaisia menetelmiä ja ideoita ilman valmista tietämystä riskeistä ja lopputuloksesta. Se on muutokseen pyrkivää pätevyyttä, joka ei vaadi ainoastaan kognitiivista osaamista, vaan myös johtamistaitoa, jolla pyritään vaikuttamaan ihmisten asenteisiin ja käytökseen muutoksia kohtaan. (Evers ym. 1998, 119.) Innovatiivisuuden ja muutostenhallinnan osa-alue koostuu Eversin ym. (1998, 120) mukaan hahmottamiskyvystä, luovuudesta, innovatiivisuudesta ja muutosherkkyydestä, riskinottokyvystä ja visiointikyvystä.

Eversin ym. (1998, 120–121) mukaan lukuisista lähteistä kerätyn erilaisen oleellisen tiedon vertaileminen, tiedon yhdistely yleistettäväksi viitekehykseksi sekä uuteen laajempaan kontekstiin liittäminen on hahmottamiskykyä. Hahmottamiskyvyssä yksilön ensimmäinen vaatimus on omata selkeä ymmärrys harkinnassa olevasta asiasta. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi, miten ryhmän jäsenet ymmärtävät eri tehtävien jakautumisen ryhmässä sekä ryhmälle annettujen tehtävien välisen yhteyden osana kokonaisuutta ja lopullista ryhmän tavoitetta. (Evers ym. 1998, 121.)

Luovuus, innovatiivisuus, muutosherkkyys on taitoja, jotka tuottavat kykyä mukautua muuttuviin tilanteisiin. Ajoittain se liittyy myös taitoon aloittaa muutos ja tarjota uudenlaisia ratkaisuja ongelmiin. Siihen liittyy myös kyky uudelleen käsitteellistää tai hahmottaa rooleja vastaamaan muuttuviin tarpeisiin. (Evers ym. 1998, 121.) Evers ym. (1998, 122) kirjoittavat johtamisella olevan suuri vaikutus luovuuden, innovatiivisuuden ja muutosherkkyiden taitoaluesiin, sillä uudenlaisien ideoiden palkitseminen kannustaa luovaan ajatteluun ja näin ollen tuottaa myös paljon uusia innovatiivisia ajatuksia.

Riskinottokyky on taitoa ottaa kohtuullisia tehtävään liittyviä riskejä tunnistuen vaihtoehtoisia tai erilaisia tapoja kohdata tehtäviä sekä tunnistaa mahdollisia negatiivisia tuloksia. Joskus ei ole mahdollista kerätä kaikkea tarjolla olevaa tietoa ongelmien arvioimiseksi. Joskus myös on otettava joitain riskejä, vaikka käytännön ratkaisut saattavat johtaa ei-toivottuun lopputulokseen. Tällainen päätös perustuu uskomukseen siitä, että on olemassa riittävä todennäköisyys tavoitellun päämäärän toteutumiseen ja saavutettu lopputulos on riittävä ja parempi, kuin vaihtoehtoinen lopputulos tai ennalta vallinnut tilanne. (Evers ym. 1998, 125.)

Visiointikyky on taitoa hahmottaa tulevaisuutta ja tarjota innovatiivisia polkuja. Evers ym. (1998, 126) nimittävät visiointikyvyn omaavia henkilöitä visionääreiksi. Visionääreillä on kyky nähdä asioita, joita ei vielä ole olemassa, tai joita muut eivät pysty vielä havaitsemaan. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi mahdollisuudet, uudet menetelmät, uudet rakenteet ja uudet ideat. Uudet näkemykset vaativat niiden puolesta taistelua ja niistä tulee keskustella innostavasti, jotta voidaan luoda tahtotila, joka kumoaa vastarinnan. (Evers ym. 1998, 102.)

Edellä esitettyjen yleisten työelämävalmiuksien pohjalta voidaan havaita, että opettajan työ vaatii laaja-alaista osaamista kaikilla työelämävalmiuksien osa-alueilla. Myös Elorannan ja Virran (2002, 149) mukaan opettajan kasvatusvastuu on laajentunut opetussisältöjen asiantuntijasta oppimisen ohjaajaksi ja oppilaan kasvun tukijaksi. Koulutuksen vaatimuksiin kuuluu siis opettajien akateemisten valmiuksien tukeminen, sekä itsereflektoinnin, sosiaalisten, kommunikatiivisten ja organisatoristen taitojen kehittäminen. Yhteisöllisyyden ja yhteistyön taidot ovat myös avainasemassa työelämässä, sillä opettajan ammatti on itsenäisyydessään ja yksinäisyydessäänkin yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. (Eloranta & Virta 2002, 149.)

Luokanopettajan työssä oman toiminnan hallinta on hyvin merkityksellinen osa toimintaa. Opettajuus ja opettajan työnkuva on vahvasti sidottuna siihen, missä ajassa ja ympäristössä opettaja

toimii. Opettajan pitää myös tuntee oppilaansa ja olla jatkuvasti valmis myös itse oppimaan heiltä. Myös jatkuva organisointi on opettajan työssä vahvasti läsnä. Lukukaudet toimivat tavoiteaikatauluina, joiden puitteissa oppilasryhmän ja opettajan tulee edetä työssään. Opettaja on myös jatkuvassa informaatiotulvassa, sillä tietoa tulee oppilaiden, huoltajien, kollegojen, esimiesten ja sähköisten verkkojen kautta.

Työelämävalmiuksia voidaan tarkastella myös ryhmän kontekstissa. Tällöin yksittäisen työntekijän ei tarvitse omata tiettyä kykyä, vaan riittää, että joku työyhteisön jäsenistä omaa tarvittavan kyvyn. Tämä mahdollistaa sen, että työyhteisössä voi olla hyvinkin erilaisia osaajia, jotka tuovat oman erityisosaamisensa osaksi koko yhteisön yhteistä pottia. (Luukkainen 2000, 80.) Tässä kontekstissa kyse on kuitenkin erityisosaamisesta, eikä sitä pidä sekoittaa yleisiin työelämävalmiuksiin, jotka ovat henkilökohtaisia ja usein oman ammatillisuuden tukena käytettyjä kykyjä ja taitoja. Luukkaisen (2000, 80) mukaan opetuslalla on yleistynyt pyrkimys, jossa koulutuksen järjestäjä pyrkii täyttämään kvalifikaatiovaatimuksen ryhmän näkökulmasta. Tällöin opettajakuntaan pyritään palkkaamaan juuri sen tarvitsemaa osaamista. (Luukkainen 2000, 80.)

Kvalifikaatioista puhuttaessa ei voida sivuuttaa hiljaisen tiedon merkitystä. Äänetön ammattitaito (tacit knowledge) nojaa yksilön omiin kokemuksiin. Ruohotie & Honka (1997,12) nimittävät sitä piileväksi tiedoksi, joka on syvästi toimintaan juurtunutta. Piilevä tieto koostuu perinteistä, uskomuksista, oletuksista sekä tilannekohtaisista taidoista ja tiedoista. Tiedon merkitys on paradoksaalinen, sillä yhtäältä oma erityisen taitamisen alue siirtyy automaation ja rutinoitumisen seurauksena tiedostamattomiksi tiedoiksi ja taidoiksi, mutta toisaalta nopeasti muuttuvissa työolosuhteissa on jatkuva tarve tuoda piilevää tietoa organisaatiossa jaettavaksi, näkyväksi tiedoksi. (Ruohotie & Honka 1997, 12–13; Luukkainen 2000, 81.)

## *2.3 Luokanopettajuuden alkumetrit*

Tässä luvussa esittelemme aiempaan tutkimukseen pohjaten luokanopettajan ammatin induktiovaihetta, induktiovaiheessa koettuja haasteita sekä opettajan induktiovaiheen tukemiseksi toteutettavia toimia.

### 2.3.1 Induktiovaihe

Koulutuksesta valmistumisen jälkeistä työelämään siirtymisen vaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi. Induktiovaihe koostuu työuran kolmesta ensimmäistä vuodesta ja sen aikana aloittelevat opettajat tutustuvat työnsä vastuualueisiin, ammatillisiin normeihin ja heihin kohdistuviin odotuksiin. Opettajana kehittymisen kannalta induktiovaihetta pidetään ratkaisevana, sillä sen aikana saadut kokemukset usein määrittävät opettajan työuran jatkuvuutta. (Bartell 2005, 5–6.)

Kaikille ammattilaisille on yhteistä uudelle työpaikalle siirtyvän yksilön suorittama siirtymäriitti, jonka aikana hän todistaa kelpoisuutensa tullaan työyhteisön jäseneksi. Muut yhteisön jäsenet arvioivat yksilön persoonallisuutta sekä toimintaa ja kykyjä, joilla hän edistää yhteisön yhteistä hyvää. Siirtymäriitissä on tärkeää, että yksilö määrittää tarkasti itsensä ja selvittää oman paikkansa yhteisössä. Opetusalalla useat tekijät vaikuttavat, haastavat ja ylläpitävät uusien opettajien näkökulmia ja toimintatapoja. Näiden tekijöiden kontekstissa aloittelevien opettajien täytyy määrittää oma identiteettinsä. (Schempp, Sparkes & Templin 1999, 143.)

Schemppin ym. (1999, 144) mukaan aloittelevat opettajat tuovat mukanaan erilaisia kokemuksia uuteen työpaikkaansa. Niitä ovat (1) kokemukset samankaltaisista tai alaan liittyvistä pedagogisista taidoista, (2) kokemukset omista ajoista oppilaana sekä (3) yliopiston kurssitöiden kautta saadut kokemukset. (Schempp, ym. 1999, 143.)

Pedagogisiin taitoihin liittyviin kokemuksiin on vahvasti yhteydessä omiin aiempiin opetustilanteisiin liittyvät kokemukset. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi yliopisto-opintojen aikaiset opetusharjoittelujaksot, joista saa opintojen aikana tärkeitä kokemuksia vuorovaikutuksesta lasten kanssa. Vastaavanlaista kokemusta voi karttua urheiluvalmentamisesta, työskentelystä lastenleireillä tai vaikkapa lastenhoidosta. Nämä kokemukset täydentävät opettajien kokemuksia vuorovaikutuksesta lasten kanssa, tapahtumien organisoinnista, ohjeiden antamisesta ja ryhmien ohjaamisesta. Tällaisilla kokemuksilla on kaksoisvaikutus, jossa ne auttavat opettajaa kehittämään heidän taitoaan opettaa sekä vahvistaa heidän ammatinvalintaa. (Schempp, ym. 1999, 144.)

Omien kouluaikeiden kokemusten vaikutus heijastuu opettajan omaan toimintaan, jos yksilö on jo lapsesta saakka halunnut pyrkiä opetustyöhön. Tällöin yksilö on jo lapsuudessaan peilannut oman opettajansa luonnetta ja hänen toteuttamia töitä ja harjoituksia oman ihanneopettajan kuvaansa. Koulussa ollessaan yksilö ei ainoastaan saa mallia opettajan työn rutiineista ja vastuusta, vaan myös



vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa ja tavasta innostaa oppilaita. Ajan myötä lapsena opettamiseen kipinän saanut yksilö hakeutuu opettajankoulutukseen ja omaa runsaasti ammatillisesta näkökulmasta oleellisia kokemuksia opettajuudesta. (Schempp, ym. 1999, 144–145.)

Koulutustaustalla ja erityisesti yliopiston kurssitöillä on merkittävä arvo opetuksessa käytettävän sisällön tarjonnassa ja oman opettajuuden rakentamisessa. Käytännönläheiset kurssit tukevat aloittelevan opettajan pedagogisten rutiinien sovittamista nykykoulun kontekstiin. Opinnoista erityisesti se osa, jossa ollaan kontaktissa kenttäkoulujen oppilaiden kanssa, on opintojen hyödyllisintä antia. Valitettavan usein yliopistosta vastavalmistuneen aloittelevan opettajan tuoreet ideat ja tiedot kuitenkin tyrmätään vanhempien kollegoiden toimesta, jotka kokevat saaneensa työvuosien aikana paremman opin, mitä opettajankoulutuksella on tarjota. (Schempp, ym. 1999, 145–146.)

Le Maistre & Paré (2009, 560–561) esittelevät artikkelissaan Moirin (kts. Moir 1999) näkemyksen ensimmäisen opetusvuoden vaiheista. Ensimmäisessä vaiheessa, ennen lukuvuoden alkua uusi opettaja on romanttiseksi ja innostavaksi kuvatussa, innokkaan odotuksen vaiheessa. Seuraavassa vaiheessa, kun lukuvuosi alkaa, nuoren opettajan innostus murskaantuu hänen siirtyessä selviytymisvaiheeseen. Tässä vaiheessa opettaja kokee todellisuus- ja kulttuurishokin, joiden kanssa hän kamppailee päästäkseen eteenpäin omassa työssään. Ensimmäisen lukukauden loppua kohti mentäessä nuori opettaja käy vielä läpi pettymyksen vaiheen, jossa opettaja on jatkuvasti väsynyt, hänen moraalinsa on murentunut ja oma osaaminen on jatkuvasti kyseenalaistamisen kohteena. Syyllukukauden lopussa koittava loma antaa opettajalle taas tilaa hengittää ja hän pystyy palaamaan työhönsä voimaantuneena. Ensimmäisen työvuoden viimeinen vaihe on reflektion vaihe, joka koittaa ensimmäisen kokonaisen työvuoden lähestyessä loppuaan. Tällöin nuori opettaja pystyy pohtimaan kulunutta työvuottaan kokonaisuutena ja ennakoimaan sen avulla seuraavaa työvuottaan opettajana. (Le Maistre & Paré 2009, 560–561.)

### 2.3.2 Induktiovaiheen haasteet

Blombergin (2008, 53) mukaan uuteen työyhteisöön siirtyessään aloitteleva opettaja ei voi koskaan täysin tietää mitä oven takana odottaa. Uudessa työpaikassa tulee aloittaa rauhallisesti ja tehdä itselle selväksi, millaisia odotuksia työyhteisö luo omaan toimintaan ja rooliin liittyen, sekä millainen rooli työyhteisössä on helposti omaksuttavissa. (Blomberg 2008, 53.) Opettajayhteisön kulttuurissa pyritään saavuttamaan eräänlainen toimintatasapainotila. Eri työyhteisössä jollain on aina selvästi

dominoivampi rooli ja sen tasapainottamiseksi jonkun tai joidenkin on otettava väistyvämpi ja helposti suostuteltavissa oleva rooli. Opettajayhteisössä juurikin erilaiset roolitukset ovat hyvin merkittävässä asemassa, sillä aloittavan uuden opettajan odotetaan ottavan edeltäjänsä mukainen rooli. Tällöin opettajayhteisön roolitukset pysyvät tasapainossa. (Blomberg 2008, 53.)

Oman paikan löytäminen ja oman opettajuuden rakentaminen tällaisessa jäykässä roolituksessa voi olla aloittelevalle opettajalle hyvinkin vaikeaa. Blombergin (2008) mukaan opettajayhteisöt ovat kuitenkin hyvin usein avoimia, jolloin ne myös kannattelevat uutta aloittelevaa opettajaa läpi haasteellisen induktiovaiheen. Usein uusi kokematon opettaja otetaan aluksi hyvin vastaan opettajayhteisössä, mutta ajan kuluessa ”kuherruskuukausi” päättyy ja yhteisö muuttuu valtataisteluareenaksi. (Blomberg 2008, 155.) Työyhteisön toimintakulttuurit ovat myös aluekohtaisia ja esimerkiksi Blombergin (2008) tutkimuksessa havaittiin, että pääkaupunkiseudulla toimintakulttuuri on Pohjois-Suomeen verrattuna huomattavasti hyväksyvämpi ja joustavampi. Noviisiopettajat kokivat tärkeimmiksi tukihenkilöikseen toiset aloittelevat tai vain muutaman vuoden työelämässä olleet opettajat. (Blomberg 2008, 155–158.)

Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan siirtyminen koulutuksesta työelämään on aina haaste ja erityisesti opettajan ammatissa se on koettu monia muita aloja haastavammaksi, sillä monilla aloilla aloittelevan työntekijän työnkuvaan kuuluu työtehtäviä pienemmillä vastuualueilla ja työnkuvaa laajennetaan kokemuksen karttuessa työvuosien aikana. Opettajan työssä sen sijaan täysi pedagoginen ja laillinen vastuu vyörytetään opettajan harteille välittömästi astuttaessa työelämään. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12.)

Myös opettajan työhön kuuluva jatkuva ongelmanratkaisu on kokemattomalle opettajalle raskasta, sillä työssä vaaditaan nopeaa päätöksentekoa ja oppituntien aikaista intuitiivista soveltamista, jonka lopputulosta kokematon opettaja ei osaa siinä hetkessä hahmottaa. Uran alussa nopeasti tehdyt päätökset eivät aina tuota toivottua lopputulosta. (Le Maistre & Paré 2009, 561.) Jokisen, Heikkisen & Morbergin (2012, 172) mukaan induktiovaihe kuvaillaan jossain määrin ongelmalliseksi ajaksi kokemattomille opettajille, ja lähes jokainen aiheesta tehty tutkimus käsittelee erityisesti luokkahuonetilanteiden hallintaan, johtamiseen ja kurinpitoon liittyviä haasteita.

Laajan kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta Tynjälä & Heikkinen (2011, 13–18) ovat koostaneet opinnoista työelämään siirtymisen haasteista kuusi erilaista pääluokkaa, jotka ovat:

Työttömäksi jäämisen uhka, puutteelliset tiedot ja taidot, heikentynyt minäpystyvyys ja lisääntynyt stressi, uupumus työuran alussa, uuden opettajan rooli ja paikka työyhteisössä sekä työssäoppimisen tärkeys.

Koulutus ei välttämättä vastaa työelämän tarpeisiin. Teorian ja käytännön välille voi syntyä kuilu, jossa teoria kulkee omana polkunaan suhteuttamatta sitä omiin kokemuksiin. (Eloranta & Virta 2002, 150.) Työelämässä on paljon uusia asioita uudelle opettajalle. Koulutus ei pysty takaamaan kaikkia mahdollisia tietoja ja taitoja, joita työelämä vaatii. Opettaja huomaa ensimmäisinä vuosina puutteita omassa osaamisessaan ja heikentynyt minäpystyvyyden tunne johtuu usein tietoisuuden lisäämisestä. Opettajat havaitsevat työelämässä uusia heikkouksia ja tarpeita uusien asioiden oppimiselle, jotka johtavat alentuneeseen itseluottamukseen ja minäpystyvyyteen. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14–15.)

Tällaisissa tilanteissa voidaan katsoa koulutuksesta saadun kompetenssin olevan riittämätön kaiken opettajan työssään saaman vastuun kohtaamiseen. Tämän vuoksi opettajan tulee työssään selviytymisen ohella pystyä kehittämään omaa osaamistaan ja oppia työn kautta jatkuvasti uutta. Induktiovaiheen opettajien mukaan ensimmäinen vuosi työelämässä ei ole ainoastaan oppimista, vaan myös väsyttävä ja stressaava kokemus. Induktiovaihe on täynnä asioita, joihin opettajat eivät ole valmistautuneet, sekä asioita joita he eivät vielä osaa. Tämän lisäksi opettajat joutuvat tekemään osan päätöksistä ilman apua tai ohjausta. (Flores 2006, 48–50.)

Laursen (2006) kuvaa opettajan työuran induktiovaihetta haastavaksi. Osa opettajista kokee ensimmäisten työvuosien aikana kriisejä, kuten ristiriitaisia tilanteita oppilaiden tai heidän huoltajiensa kanssa. Vaikeita hetkiä ovat esimerkiksi ensimmäinen vanhempainilta ja oman epävarmuuden kanssa selviäminen. (Laursen 2006, 134–137.) Myös Blomberg (2008, 153) arvioi tutkimusaineistonsa pohjalta, että ensimmäinen vanhempainilta on merkityksellisesti ratkaiseva, sillä sitä voidaan pitää koulun ja kodin ensimmäisenä kohtaamisena. Sen kautta aloitettu yhteistyö huoltajien kanssa määrittää vahvasti koko työvuotta, sillä oppilaiden huoltajilla on paras tietämys oman lapsensa kehityksestä ja kasvatuksesta, joka on opettajalle tärkeää oppilaan koulunkäynnin järjestämiseksi ja tukemiseksi parhailla mahdollisilla tavoilla. (Blomberg 2008, 153.)

Jokinen, Heikkinen & Morberg (2012, 171) kuvaavat induktiovaihetta opettajakoulutuksen ja opettajan ammatillisen lähtöpisteen välisenä siltana. Induktiovaihe kuvaillaan jossain määrin ongelmalliseksi ajaksi kokemattomille opettajille, ja lähes jokainen aiheesta tehty tutkimus käsittelee

erityisesti luokkahuonetilanteiden hallintaan, johtamiseen ja kurinpitoon liittyviä haasteita (Jokinen ym. 2012, 172).

### 2.3.3 Induktiovaiheen tukeminen

Bartellin (2005, 6) mukaan on olemassa kaksi vaihtoehtoa induktiovaiheen toteuttamiseen. Aloittelevat opettajat voidaan jättää kamppailemaan haasteiden kanssa ja selviytymään niistä parhaalla mahdollisella tavalla, tai vaihtoehtoisesti heitä voidaan tukea ja opastaa läpi induktiovaiheen. Jälkimmäinen vaihtoehto on parhaimmillaan rikastuttava, jatkuvaa oppimista tukeva ja opettajuutta kehittävä vaihe, joka tuottaa onnistumisia ja opetusalan huippuammattilaisia. (Bartell 2005, 6.)

Uudet opettajat uupuvat usein työuransa ensimmäisinä vuosina. Tätä voidaan kuitenkin estää kahdella tavalla. Ensinnä kehittämällä työyhteisöä organisaation ja käytännön tasoilla tukemaan yhteistyötä koulussa. Toiseksi opettajan kehitys tulisi uudelleen käsitteellistää koko uran mittaiseksi jatkumoksi, joka alkaa jo ensimmäisistä harjoitteluista. Tämä vaatisi tiiviimpää yhteistyötä opettajankoulutusinstituutioiden ja koulujen välillä. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14–16.)

Induktiovaiheen opettajien tukemiseen on maailmalla ja Suomessa kokeiltu monenlaisia induktio-ohjelmia, joiden tehtävä ei ole vain auttaa uusia opettajia selviytymään työstään, vaan myös tuottaa onnistumisia ja lisätä työssä viihtymistä (Bartell 2005, 6). Induktiovaiheen opettajan hyvin suunniteltu tukeminen ja mentorointi ei korvaa akateemisesta koulutuksesta saatuja valmiuksia, vaan toimii eräänlaisena laajennuksena työhön valmistautumisessa (Bartell 2005, 15).

Mentorointi toteutetaan yleensä vertaismentorointina, jossa kokeneempi opettaja opastaa kokemattonta aloittelevaa opettajaa. Le Maistren ja Parén (2009, 560) mukaan kokeneemman opettajan mentoroinnista saama korvaus on usein aineetonta, eli heille ei makseta siitä lisäansioita. Sen sijaan mentorit ovat kertoneet saaneensa mentoroinnista keinon reflektoida omaa opettajuuttaan ja mentorointi koetaankin molempia osapuolia hyödyttäväksi työskentelymudoksi. (Le Maistre & Paré 2009, 560; Pitton 2006, 4.) Mentorointi vaatii kuitenkin paljon aikaa ja se tapahtuu usein työajan ulkopuolella tai työpäivän keskellä olevilla tauoilla. Mentoroinnin tärkein vaihe on usein lukuvuoden alussa, mikä on ongelmallista, sillä kyseinen aika on myös mentorille kiireinen oman luokan kanssa, minkä vuoksi mentorilla ei välttämättä ole aikaa tukea haasteiden kanssa painivaa aloittelevaa opettajaa. (Le Maistre & Paré 2009, 560.)

Mentorointia voidaan toteuttaa myös vertaisryhmämentorointina (verme), joka on todettu toimivaksi uusien opettajien tukemiseen. Näissä verme-ryhmissä jaetaan yhteisiä kokemuksia ryhmäkeskusteluissa ja pohditaan ratkaisuja työssä ilmenneisiin ongelmiin. Ajankäytöllisesti tämä ryhmässä toteutettava vertaisryhmämentorointi on pareina toteutettavaa vertaismentorointia tehokkaampaa. (Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen & Nyssölä 2014, 153.)

Mentoroinnin merkitys on myös koulujen kannalta tärkeää, sillä ensimmäisten vuosien huonojen kokemusten takia opettajat voivat päätyä vaihtamaan alaa. Mentoroinnilla voidaan vähentää tätä poistumaa ja välttää uusien opettajien rekrytoimiseen ja perehdyttämiseen kuluvan ajan ja resurssien käyttöä. (Pitton 2006, 3–4.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää induktiovaiheen luokanopettajien työssään kokemia haasteita, sekä heidän kokemuksiaan koulutuksen antamasta kompetenssista haasteiden kohtaamiseen.

Tutkimustehtävän pohjalta muodostimme kolme tutkimuskysymystä:

- 1) Millaisia tilanteita induktiovaiheen luokanopettajat ovat kokeneet haastaviksi työssään?
- 2) Millaisia toimintamalleja induktiovaiheen opettajat ovat käyttäneet haastavista tilanteista selviämiseen?
- 3) Miten induktiovaiheen opettajat ovat kokeneet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistaneen heitä kohtaamaan haastavat tilanteet?

## 3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tämä luku käsittelee tutkimuksemme metodologisia valintoja. Esittelemme ensin laadullisen tutkimuksen piirteitä ja tämän jälkeen syvennymme fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Lopuksi perustelemme teemahaastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmänämme.

### 3.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut asioista, joita ei voida yksinkertaisella tavalla mitata määrällisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin nimenomaan todellisen elämän kuvaaminen (emt., 157). Tavoitteenamme on kuvata luokanopettajan induktiovaihetta ja sen aikana

ilmeneviä haasteita. Valitsimme kvalitatiivisen lähestymistavan tutkimuksellemme, jotta voimme myös pureutua syvemmin haasteiden takana oleviin syihin yksilötasolla.

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Se on vaikeaa jakaa tiettyihin vaiheisiin ja sen voidaan nähdä kehittyvän prosessinomaisesti tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen aikana. Käsiteltävää ilmiötä pyritään avaamaan tutkittavaa kohdetta lähelle vievien aineistonkeruumenetelmien avulla. Tutkimuksen alkaessa tutkimusongelma ei välttämättä ole tarkasti rajattu, vaan se täsmentyy tutkimuksen edetessä. Laadullinen tutkimus on aineistokeskeistä vähitellen tapahtuvaa tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. Vaikka tutkimus ei olekaan etukäteen hahmotetun teorian testausta, ei tutkijaa voida pitää tutkimuksen alussa perspektiivittömänä. Käsitteellistäminen on siis aineiston ja teorian vuorovaikutusta, jossa tutkijan kiinnostus suuntautuu teoreettisten olettamuksien mukaisesti sekä kentältä nousevien näkökulmien perusteella. (Kiviniemi 2007, 70–75).

Tulevina luokanopettajina ja haastateltavien kanssa saman koulutuksen läpikäyneinä opiskelijoina meillä on selkeä perspektiivi tutkittavasta ilmiöstä. Olemme kuitenkin samalla tietoisia, että oma käsityksemme on rajoittunut, sillä emme ole vielä siirtyneet työelämään ja esimerkiksi koulutuksen merkitys on jokaiselle yksilölle omanlaisensa. Koulutuksen ja työelämän välillä tärkeimpänä linkkinä pidetyt opetusharjoittelut ovat myös hyvin paljon riippuvaisia harjoittelun ohjaajasta ja luokan oppilaista. Voidaan siis olettaa koulutuksen tuottavan erilaisia kokemuksia ja kompetensseja opiskelijoille.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tavanomaista, että aineistonkeruun väline on tutkija itse. Tällöin näkökulmat ja tulkinnat voivat kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi 2007, 68). Aineiston hankinnassa pyritään käyttämään usein harkinnanvaraisia näytteitä sekä laadullisia metodeja, joissa pääsee esiin erityisesti tutkittavien omat näkemykset ja ajatukset (Kiviniemi 2007, 68; Hirsjärvi ym. 2007, 160).

Toisin kuin kvantitatiivisessa, ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyrkimys on kuvata tapahtumaa, ymmärtää toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tekee omia ratkaisujaan, jotka ovat usein kritisoitavissa. Tällaiset ratkaisut ovat kuitenkin välttämättömiä tutkimuksen etenemiselle ja tärkeintä on niiden perusteltavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 61; 72.)

Varovaisella tyypittelyllä ja eroavaisuuksien etsimisellä voidaan pelkistää tutkimuksen raakahavaintoja suppeammaksi joukoksi. (Alasuutari 2011, 43.) Tutkijan on kuitenkin mahdollista ymmärtää tutkimuksen kohdettaan vain sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Tarkastelun objektiivisten tasojen puuttuessa laadullisessa tutkimuksessa on vain tyydyttävä tutkijan muodostamaan tulkintaan ilmiöstä. (Varto 2005, 97.)

### 3.2.2 Fenomenologinen tutkimussuuntaus

Fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen nojautuvassa tutkimuksessamme tutkimme tutkimussuuntauksen mukaisesti ilmiötä. Pyrimme ennakkoluulottomaan ja oivaltavaan havainnoimiseen tutkittavastamme ilmiöstä. Varton (2005, 135–136) mukaan oivaltavalla menetelmällä tarkoitetaan irtautumista ennakkoasetuksista. Se on vaikein osa menetelmää, sillä tutkijoilla on usein tapana lähestyä tutkimaamme ilmiötä tietyin ennakkoasetuksin. Usein tämä pakottaa kuvailemaan ilmiötä useilla tavoilla, joista jokin lopulta motivoituu oikeaksi.

Fenomenologian isänä pidetään Edmund Husserlia (1859–1938). Kaikessa hajanaisuudessaan fenomenologia voi näyttäytyä sisällöltään epämääräisenä. Se on kuitenkin ennen kaikkea asenne filosofian tekemiseen, joka syntyi vastalauseeksi käsitteiden analysoinnille ja kehotti keskittymään asioihin sen sijaan. Suuntaus kehittyi hiljalleen 1900-luvun alkupuolella Husserlin ja tämän lahjakkaimpana pitämänsä oppilaan Martin Heideggerin kiinnostuksen johdosta. Fenomenologialla pyrittiin siis paikata tieteiden järjestelmässä ollutta aukkoa. (Himanka 2009, 9–17.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemus ja kokemuksen luomat merkitykset ovat keskiössä. Tässä tutkimussuuntauksessa ihmisen suhdetta maailmaan pidetään intentionaalisenä. Kokemus tuottaa siis aina myös merkityksiä. Kokemus myös muotoutuu merkitysten mukaan ja tämä onkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Ihmisiä tutkittaessa emme voi pyrkiä induktiiviseen päättelyyn ja yleistettäviin tuloksiin, sillä kokemukset ovat kontekstiin sidottuja. Kuitenkin niin tutkittava ja tutkija ovat molemmat jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. Jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaakin siis aina jotakin yleistä. (Laine 2007, 26–29.)

Fenomenologinen tutkimus on kuvailevaa ja keskittyy kokemuksen jäsentämiseen. Se järjestää periaatteita, jotka muodostavat ja antavat merkityksiä elämismailmassa. Fenomenologiaa voidaan luonnehtia foundationaaliseksi, sillä se etsii oikeaa vastausta tai perusteltua tulkintaa ilmiöstä, joka on riippumaton esittäjän elämänkerrallisesta, sosiaalisesta ja historiallisesta asemasta. Vaikka



metodologiset kysymykset esitetään usein selkeinä eteenpäin vievinä askelina, on muistettava, että prosessi on useimmiten enemmänkin kehämäinen kuin suoraviivainen askel askeleelta etenevä. (Laverty 2003, 27–28.) Fenomenologista menetelmää voidaankin kutsua myös tutkimuksen prosessimenetelmäksi, sillä fenomenologian askelmia seuraten on mahdollista edetä kehämäisesti esioletuksista vapautuen. (Judén-Tupakka 2007, 66)

Fenomenologiaa edeltävää ajattelua edustaa tähän tutkimussuuntaan vaikutteita antanut hermeneutiikka. Hermeneutiikan keskiössä ovat ilmiön ymmärtäminen ja tulkinta. Ymmärrys etenee kehämäisesti esiymmärryksestä ja konstruoiden kohti ymmärrystä. Sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit ovat läsnä ylitettäessä ennakkoluuloja ja luodessa kriittistä etäisyyttä kohteeseen. Tätä prosessia kuvataan termillä hermeneuttinen kehä. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113–117.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on löytää tutkimukseen henkilöitä, jotka ovat eläneet tutkimuksen keskiössä olevan ilmiön kokemuksen, jotka ovat halukkaita puhua kokemuksestaan ja ovat riittävän erilaisia muihin haastateltaviin nähden, joka edelleen lisää mahdollisuuksia rikkaisiin ja ainutlaatuisiin tarinoihin kyseisestä kokemuksesta. Tarvittavien osallistujien määrä tämänkaltaisiin tutkimuksiin vaihtelevat riippuen tutkimuksen luonteesta ja tutkimuksen aikana kerätystä tiedosta. Tutkijat voivat jatkaa esimerkiksi haastattelujen järjestämistä, kunnes he uskovat löytäneensä saturaatiopisteen, jolloin selkeämpää ymmärrystä kokemuksesta ei voida enää löytää järjestämällä lisää haastatteluja. (Laverty 2003, 29)

Fenomenologia sopii dynaamisten, prosessinomaisten ja vähän tutkittujen ilmiöiden tutkimiseen. Ilmiö abstrahoidaan ja etsitään siihen kuuluvaa yleistä. Lähestymistavalle toimii myös hiljaisen tiedon ja vahvojen esiolettamusten värittämien ilmiöiden tutkimukseen. (Judén-Tupakka 2000.) Opettajan työhön liittyykin paljon tämän kaltaista hiljaista tietoa, jota ei löydy koulun säännöistä tai toimintasuunnitelmasta. Kouluilla on omia tapoja toimia ja nämä tavat välittyvät vuorovaikutuksessa henkilökunnan kesken työyhteisön sisällä. Omalta osaltamme näkemyksemme ilmiöstä oli myös hyvin väritty, sillä olemme hyvin lähellä tutkittavien elämäntilannetta ja elämismaailmaa. Fenomenologisen lähestymistavan avulla meillä on kuitenkin mahdollisuus purkaa ennakkoletuksiamme.

Tutkimuksemme mukailee Spiegelbergin (1960, 659) esittelemiä fenomenologisen menetelmän vaihteita, jotka ovat: 1) Erityisen ilmiön tutkiminen. 2) Vallitsevan olemuksen tutkiminen 3) Ymmärtää keskeiset yhteydet perusolemuksen keskeltä. 4) Katsella ilmenemismuotojen esiintuloa.

5) Katsella ilmiön konstituutiota tietoisuudessa. 6) Ilmiön kokemuksen uskottu riippuvuus. 7) Tulkita ilmiön merkitys.

Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan ilmiöön itseensä ja pohditaan, minkälaisen ilmiön kanssa olemme tekemisissä, mitä tutkimme ja millä tavalla ilmiötä on mielekästä tutkia. Spiegelberg jakaa ensimmäisen vaiheen kolmeen osaan: Fenomenologiseen aavistamiseen, fenomenologiseen analysointiin ja fenomenologiseen kuvailuun. Näissä osissa tutustutaan ilmiöön itseensä ja pohditaan, minkälaisen ilmiön kanssa olemme tekemisissä, mitä tutkimme ja millä tavalla ilmiötä on mielekästä tutkia. (Spiegelberg 1960, 660–676; Judén-Tupakka 2007, 87.)

Ensimmäisen vaiheen ilmiön tarkastelun jälkeen tavoitteena on ilmiön olemuksen tavoittaminen. Esiymmärrys kehittyy ja jäsentyy tutkimusongelmaksi. Ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa fenomenologinen reduktio on jatkuvasti läsnä. Reduktiossa rajataan tutkimuksen ulkopuolelle saavuttamattomissa olevaa tietoa. (Husserl 2009, 98–101; Judén-Tupakka 2007, 69–76; 87.) Toisessa vaiheessa tutkija muodostaa näkökulmansa käsiteltävään ilmiöön ja tutkimusongelma jäsentyy. (Judén-Tupakka 2007, 87.)

Esikäsityksemme mukaan induktiovaihe on haasteellinen kaikille opettajille. Alun perin tarkoituksenamme oli tutkia induktiovaiheen ongelmia, mutta vaihdoimme tämän haasteisiin, sillä se on sanana vähemmän negatiivinen. Koulutus on tärkeä osa opettajana toimimista ja tämän takia halusimme sisällyttää myös sen tutkimukseemme. Muodostimme näiden pääkäsitteiden pohjalta tutkimustehtävämme, josta muotoiltiin tutkimuskysymykset: 1) Millaisia tilanteita induktiovaiheen luokanopettajat ovat kokeneet haastaviksi työssään? 2) Millaisia toimintamalleja induktiovaiheen opettajat ovat käyttäneet haastavista tilanteista selviämiseen? 3) Miten induktiovaiheen opettajat ovat kokeneet Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen valmistaneen heitä kohtaamaan haastavat tilanteet?

Tutkimuksen aineisto kerätään menetelmän kolmannessa vaiheessa. Ilmiöstä tehdään aineistonkeruun yhteydessä alustavia havainnoiteja elämysmaailman merkityksistä. (Judén-Tupakka 2007, 87.) Myös ilmiön olemusta on olennaista punnita tässä vaiheessa. Perusolemusten ymmärtäminen vaatii pohdintaa siitä, mikä tekee ilmiöstä sellaisen kuin se on ja mistä osista se koostuu. (Spiegelberg 1960, 680–681.)

Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valitsimme teemahaastattelun, sillä se mahdollisti meille tutkimamme ilmiön käsittelyn luontevalla tavalla. Rajasimme käsiteltävät teemat löyhästi, sillä näin oli mahdollista, että haastatteluissa nousisi esiin aiheita, joita emme osanneet ottaa huomioon tutkimuskysymysten asettelussa. Jätimme tilaa ilmiön laajemmalle ymmärtämiselle. On myös helpompaa rajata haastatteluiden aineistoa analyysivaiheessa, kuin laajentaa sitä lisää jälkeenpäin. Aineistonkeruuta käsittelemme tarkemmin seuraavassa luvussa 3.2.3.

Neljännessä vaiheessa tarkastelu kohdistuu ilmiön ilmenemismuotoihin. Tässä vaiheessa tutkimuksessa toteutetaan analyysi: ilmiöstä kerätty aineisto luokitellaan ja muodostetaan alustavia merkityksiä. (Judén-Tupakka 2007, 87.) Fenomenologia onkin ilmiön systemaattista etsintää. Sen lisäksi, että etsitään *mitä* asioita ilmiöstä näyttäytyy tutkimuksen perusteella, on myös tarkasteltava *millä tavalla* nämä asiat näyttäytyvät. (Spiegelberg 1960, 684.)

Viides vaihe pitää sisällään ilmiön ja ilmiön olemuksen välisen ero tarkastelun. Spiegelberg kuvaa viidettä vaihetta konstituution katselemiseksi tietoisuudessa. Tähän liittyy keskeisesti konstituution käsite, jolla tarkoitetaan fenomenologisessa reduktiossa objektin olemistapaa koskeva analyysiä (Husserl 1995, 85–90). Objektit joita tuotamme omassa tietoisuudessamme ovat siis konstituoivan toimintamme toteutumia. Spiegelberg (1960, 688) käyttää esimerkkiä uuteen kaupunkiin tutustumisesta kuvaamaan viidennen vaiheen prosessia. Mennessämme uuteen kaupunkiin meillä on käsitys vain kaupungeista, jotka tunnemme entuudestaan. Tämä tieto ei välttämättä ole relevantti uuteen kaupunkiin tutustuttaessa, mutta se on silti mukana. Pikkuhiljaa täydennämme avaruudellista mallia kaupungista tutustuessamme uusiin alueisiin ja eksyessämme kaupungissa. Konstituoimme siis kaupungin rajaamaa tilaa, kuten konstituoisimme tutkimamme ilmiön rajoja.

Valitulla tutkimusmenetelmällä pääsemme sisään induktiovaiheen luokanopettajien elämissämaailmaan. Haastateltavat jakavat merkittäviä kokemuksiaan ja pohtivat koulutuksen antamia valmiuksia näihin haasteisiin. Onko tämä kuitenkaan kattava kuvaus induktiovaiheesta ilmiönä? Ovatko haastateltavat liian lähellä ja liian kokemattomia tuottaakseen relevantin kuvauksen ilmiöstä? Onko ilmiön olemus tutkimuksessamme linjassa ilmiön todellisen olemuksen kanssa? Omien pohdintojemme perusteella pidempään työskennelleet luokanopettajat osaisivat paremmin pohtia induktiovaihetta vain yhtenä ajanjaksona elämässään. Kuvaus olisi todennäköisesti paremmin koostettu ja keskittyisi suurempiin kokonaisuuksiin. Induktiovaiheen niin sanottu selviytymismoodi jäisi kuitenkin todennäköisesti havaitsematta. Tällä tarkoitamme jatkuvaa haasteiden kohtaamista, asioiden selvittelyä ja omien päätösten kyseenalaistamista.

Kuudennessa vaiheessa tarkastellaan tutkimuksen validiutta (Judén-Tupakka 2007, 87). Vastoin Husserlin (1995, 101) näkemystä lopullisesta reduktiosta fenomenologian ensimmäisessä vaiheessa Spiegelberg painottaa reduktion merkitystä myös tässä toiseksi viimeisessä vaiheessa. Hän myös kritisoi Husserlin vajavaista määrittelyä reduktiosta. (Spiegelberg 1960, 690–694.) Spiegelbergin kuudennella askeleella tapahtuva reduktion tarkoituksena on viidennen vaiheen ilmiön ja se on olemuksen välisen eron pohjalta tuottaa syvempi ymmärrys ilmiöstä. ”Samalla se toteuttaa hermeneuttisen kehän uuden kierroksen aloituksen, jossa esiymmärrys syvenee uudella askelmalla olevaksi tiedostetummaksi ymmärrykseksi.” (Judén-Tupakka 2007, 83.)

Havaitsimme kuudennen vaiheen reduktion merkityksen tutkimusprosessin aikana. Induktiovaiheesta muodostamamme esikäsitys on muovautunut uudelleen taustateoriaan tutustumisen yhteydessä ja vielä tarkemmin oman tutkimusaineistomme kautta. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tuotettujen pääluokkien myötä kohdensimme aiempien tutkimusten lukemista edelleen, mikä lisäsi omalta osaltaan omaa käsitystämme ilmiöstä.

Seitsemännessä vaiheessa siirrytään edellisessä vaiheessa muodostuneen syvämerkitysten ja ymmärtämiseen ja tulkintaan (Judén-Tupakka 2007, 84). Spiegelberg (1960, 694) itse esittää seitsemännen vaiheen empien, sillä Husserl ei koskaan suosinut tätä vaihetta. Seitsemännessä vaiheessa tarkoituksena on tavoittaa piilotettuja merkityksiä ilmiöstä. Spiegelberg pohtii myös fenomenologisen tulkinnan rajoja, eli kuin pitkälle tulkinnan voidaan olettaa menevän (Spiegelberg 1960, 696). Seitsemännen vaiheen saavuttaminen nähdään kuitenkin vaikeana, sillä tulkinta vaatii tuekseen monenlaisia teoreettisia aineksia aikaisemmista tutkimuksista. Tämä vaihe voidaan jättää tutkimuksen ulkopuolelle, mikäli tutkija havaitsee, että kyseinen vaihe on hänen saavuttamattomissa. (kts. Judén-Tupakka 2000.)

Seitsemännen vaiheen saavuttaminen ei ole oman näkemyksemme mukaan meille aloittelevina tutkijoina mahdollista. Aineiston perehtymiseen meillä ei ole aikaa ja resursseja riittävästi, jotta pääsisimme riittävän syvälle ilmiöömme ja sen piilotettujen merkityksien tavoittamiseen. Voimme siis todeta seitsemännen vaiheen olevan meille saavuttamattomissa.

### 3.2.3 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Puolistrukturoitu haastattelu tarjoaa monia mahdollisuuksia aineiston keräämiseen. Haastattelusta löytyy riittävä struktuuri ohjatakseen aiheen koskemaan tiettyä ilmiötä, mutta samalla se jättää tilaa vastaajille esittää uusia merkityksiä tutkimukselle. Sitä voidaan käyttää yksittäisenä metodina tai jonkin toisen metodin rinnalla. Puolistrukturoitu haastattelu menetelmänä omaa suuren potentiaalin kiinnittää huomiota tutkittavan ilmiön monimutkaisuuteen. (Galletta 2015, 24.) Haastatteluissa on tärkeää etsiä sanotun lisäksi myös ”rivien välissä” esiintyvää tietoa (Laverty 2003, 29). Koemme näiden edellä esitettyjen puolistrukturoidun haastattelun ominaisuuksien palvelevan omia päämääriämme tämän tutkimuksen viitekehyksessä, sillä induktiovaihe on ilmiönä monimutkainen ja se voidaan kokea henkilöstä riippuen hyvin eri tavoin.

Validien haastateltavien valintakriteerien pohdinta on tutkimuksessa tärkeä vaihe. Se, millä kriteerein haastateltavat valitaan tutkimukseen, tulee vaikuttamaan aineiston keräämiseen ja analyysiin. Päätöksessä on pidettävä mukana tutkimuskysymykset ja pohdittava minkälaiset yksilöt ovat todennäköisimmin relevantteja vastauksia haastatteluissa. Millä tavoin vastaajat valitaan, jotta saadaan mahdollisimman monimuotoisia kokemuksia tutkittavaan ilmiöön? (Galletta 2015, 33.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tutkimushaastattelun muoto, jota ohjaa ennalta määritellyt teemat. Kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset, mutta niiden järjestys ja sanamuodot voivat vaihdella. Teemahaastattelun käyttö perustuu olettamukseen, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Teemahaastattelu etenee ennalta määriteltujen teemojen varassa, eikä sido haastattelua tiettyyn tutkimussuuntaukseen tai määrittele tarvittavien haastatteluiden määrää. Janalla strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välillä teemahaastattelu sijoittuu lähemmäs strukturoimatonta haastattelua. Puolistrukturoidun haastattelun siitä tekee kuitenkin kaikille haastateltaville esitettävät samat aihepiirit eli teema-alueet. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2007, 200) kuvaavat haastattelun suurimmiksi eduiksi sen joustavuuden ja mahdollisuuden säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastattelu jättää myös enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia kuin esimerkiksi postikyselyssä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 200).

Teemahaastattelun runkomme on toteutettu Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 67) mukaisesti. Aiemman tutkimustiedon ja teorian pohjalta muodostimme tutkimuskysymyksemme, jotka muokkasimme mielekkäiksi teemoiksi haastatteluun. Teimme haastattelurungostamme tarkoitukselle hieman väljän, jotta aineistostamme muodostuisi varmasti riittävän kattava kuvaus ilmiöstä (Liite 3).

Aloitimme haastatteluaineiston keruun tekemällä pyynnön Tampereen yliopiston aktuaarin kansliaan saadaksemme vuonna 2014 ja sen jälkeen valmistuneiden luokanopettajien henkilötiedot. Tiedot saimme viranomaisten henkilörekisteristä julkisuuslain (621/1999) 16.3 §:n nojalla. Tämän jälkeen selvitimme internetin hakujen avulla, ketkä heistä olivat sillä hetkellä pitkäaikaisessa työsuhteessa jossakin Pirkanmaan alueen koulussa. Järjestelimme satunnaislukugeneraattorilla listaamamme mahdolliset informantit uuteen järjestykseen, joista kahdellekymmenelle ensimmäiselle lähetimme henkilökohtaiseen sähköpostiin haastattelupyynnön (LIITE 1). Haastatteluun osallistujia motivoimme tarjoamalla heille hyvän mahdollisuuden kertoa ja purkaa omia kokemuksiaan työyhteisön ulkopuolisille henkilöille. Muista motivoinnin keinoja olivat tilaisuus tuoda esiin oma mielipide luokanopettajakoulutuksen nykytilasta, sekä antaa käytännön hyötyä pian työelämään siirtyville luokanopettajaopiskelijoille.

Arvotuista kahdestakymmenestä henkilöstä kahdeksan ensimmäisenä myöntävästi vastannutta henkilöä valikoitui tutkimuksemme informanteiksi. Heidän kanssaan sovimme haastatteluajan henkilökohtaisesti. Ennen haastatteluja perehdyimme aiheeseemme ja tutkittavaan ilmiöön kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten kautta ja niiden avulla muodostimme teemahaastattelurungon. Toteutimme fenomenologian ensimmäisen vaiheen mukaisesti alustavan haastattelun, jolla testasimme haastattelurunkoamme. Emme havainneet rungossa muokkaamisen tarvetta ensimmäisen haastattelun jälkeen, joten sisällytimme tämän haastattelun myös lopulliseen tutkimusaineistoomme. Myös Judén-Tupakka (2000) painottaa tutkimuksen fokusoinnissa tutkimustietoon ja aiempaan teoriaan perehtymistä, sekä alustavien haastattelujen tekemistä (Judén-Tupakka, 2000, 112–113).

Ensimmäisten kahdeksan haastattelun jälkeen litteroimme haastattelut ja kävimme litteraatioita läpi useaan otteeseen niistä keskustellen ja alustavia havaintoja tehden. Tämä prosessi paljasti meille, että saturaatiopiste oli saavutettu ja tiesimme saaneemme tutkimuskysymysten kannalta riittävästi hyvää ja laadullista tietoa tutkimastamme ilmiöstä.

Litteraatioiden pohjalta suoritimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jonka avulla pystyimme muodostamaan eri teema-alueista analyysitaulukoita. Tutkimusaineistoa ja sen analyysiä kuvataan tarkemmin luvussa neljä.

## 4 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTOLÄHTÖINEN ANALYYSI

Tutkimuksemme aineisto koostui kahdeksasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka olivat kestoltaan 34–52 minuuttia. Haastattelut äänitettiin nauhurilla ja litteroitiin sanatarkasti. Lopullinen aineistomme koostui 84 tekstisivusta. Kysyimme haastattelussa haastateltavien vahvuuksia ja heikkouksia luokanopettajina, sillä olimme tutkimuksen alussa kiinnostuneita haastateltavien omien vahvuuksien ja heikkouksien vaikutuksista heidän työssään kokemiin haasteisiin. Tämä vertailu jätettiin kuitenkin lopullisen analyysin ulkopuolelle, sillä tutkimustehtävämme ja tutkimamme ilmiön kannalta ei ollut olennaista nostaa esiin yksittäisen haastateltavan vahvuuksia tai heikkouksia. Haastattelutilanteessa vahvuuksien ja heikkouksien kysyminen kuitenkin toimi hyvänä lämmittelynä haastateltavalle tutkimusaiheeseen syventymiseen.

Tutkintoon sisällytetyt erikoistumis- ja aineopinnot vaihtelivat haastateltavien välillä. Haastateltavien työkokemuksen määrä vaihteli, sillä osa heistä oli ehtinyt työskentelemään luokanopettajana vasta vuoden, kun taas kokeneimmalla opettajalla oli menossa jo kolmas täysi lukuvuosi.

Aineistomme teemoittelun toteutimme sisällönanalyysillä, jota Latvala & Vanhanen-Nuutinen (2001, 21) kuvaavat menetelmäksi, jolla voidaan analysoida puhuttuja tai kirjoitettuja viestejä ja käsitellä niistä ilmeneviä asioiden ja tapahtumien merkityksiä, yhteyksiä ja seurauksia. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää kerättyä aineistoa niin, että esimerkiksi eri haastatteluissa esiintyneiden ajatusten väliset suhteet ja yhteydet saadaan selvitettyä. Keskeistä on löytää aineistosta samanlaisuudet ja erilaisuudet. Aineistosta poimitut havainnot luokitellaan erilaisiin luokkiin niiden merkitysten perusteella. Näitä luokkia voidaan yhdistää suuremmiksi luokiksi ja saadaan tuotettua teemoittelun yläluokat. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23). Sisällönanalyysissä keskeistä on analyysiyksikön valinta. Latvalan & Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan aineiston yksikkö on yleisin sisällön analyysissä käytetty analyysiyksikkö (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25). Myös tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä käytettiin aineiston



yksikköä, joka koostui haastatteluissa ilmenneistä ajatuskokonaisuuksista (kts. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25).

Kuten jo aiemmin mainitsimme, fenomenologia on ilmiön systemaattista etsintää, jonka päämääränä on löytää ilmiössä näyttäytyvien asioiden lisäksi myös niiden erilaisia näyttäytymistapoja (Spiegelberg 1960, 684). Spiegelbergin (1960) mukaa tämä analyysivaihe sijoittuu fenomenologian neljänteen vaiheeseen. Omassa aineistossamme olimmekin kiinnostuneita niissä esiintyneistä ilmiöistä, sekä ilmiön tematiikassa esiintyvistä erilaisista kuvailutavoista. Esimerkiksi luokanopettajan ammatin työelämätaidot korostuivat jokaisessa haastattelussa, mutta niitä kuvattiin hyvin erilailla henkilöstä riippuen. Joitain kuvailuja ilmiöstä pystyttiin tunnistamaan myös ”rivien välistä” (kts. Laverty 2003, 29).

Analyysiyksikön valinnasta edetään aineiston pelkistämiseen. Pelkistettäessä aineistoa, siltä kysytään tutkimustehtävään olennaisesti liittyviä kysymyksiä. Tutkimustehtävään liittyvät vastaukset kirjataan pelkistetyksi analyysiyksikön mukaisesti. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 26.) Tämän tutkimuksen analyysissä pelkistys tehtiin haastatteluissa ilmenneiden ajatuskokonaisuuksien tasolla. Seuraavassa vaiheessa tehdään aineiston ryhmittely. Siinä Latvalan & Vanhanen-Nuutisen (2001, 28) mukaan etsitään pelkistettyjen ajatuskokonaisuuksien välille erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Sisällöltään yhtenevät ajatukset yhdistetään yhdeksi luokaksi, jota kutsutaan alaluokaksi. Alaluokalle annetaan sen kokonaisuutta hyvin kuvastava nimi. (Emt., 28.) Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa tehdään aineiston abstrahointi. Abstrahointivaiheessa samansisältöiset luokat yhdistetään, jolloin niiden välisistä yhteyksistä syntyvät niin kutsutut yläluokat. Muodostuneista yläluokista voidaan abstrahoida vielä niitä kaikkia yhdistävä yhteinen nimike, eli pääluokka. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 29.)

Aineistoa analysoidessamme tarkastelimme haastateltaviemme kuvaamia ilmiöitä omista lähtökohdistamme. Spiegelbergin (1960, 688) fenomenologian viidennessä vaiheessa tarkastellaan ilmiön, sekä sen olemuksen välistä eroavaisuutta. Haastattelemiemme opettajien tuottamat kuvailut eri ilmiöistä ovat heidän konstituoiman toimintansa toteutumia, eli esimerkiksi opettajan työnkuva ja koetut ammatin vaatimat työelämätaidot voivat vaihdella heidän taustansa, kuten työpaikan, työkokemuksen, työyhteisön ja oppilaiden välisten eroavaisuuksien vuoksi. Selkeintä onkin kuvata prosessia Spiegelbergin esittämän kaupunki-metaforan mukaisesti. Jokainen induktiovaiheen opettajan työelämäkokemus on oma ”kaupunkinsa” ja meidän tehtävä tutkijoina on analyysin avulla konstruoida erilaisten kaupunkikuvien pohjalta yhteinen, niitä parhaiten kuvaileva kokonaisuus.

Myös Aronson (1995) kuvailee vastaavanlaista prosessia aineiston analyysistä konkreettisilla vaiheilla. Aronsonin mukaan teemoittelu keskittyy tunnistettaviin teemoihin ja aiheisiin elämästä tai käytöksestä. Tämän mallin mukaisesti ensimmäisessä vaiheessa kerätään aineisto muuntamalla puhuttu haastattelu kirjalliseen muotoon tekstiksi. Tässä vaiheessa hahmotellaan ensimmäisiä teema-alueita poimimalla muistiin suoria lainauksia haastateltavien puheesta tai etsimällä yhdistäviä aiheita haastattelujen välillä. Seuraavassa vaiheessa käydään läpi kaikki kerätty aineisto ja yhdistellään sitä edellisessä vaiheessa hahmoteltujen luokkien alle. Tämän jälkeen löytyneitä alaluokkia vertaillaan ja niistä voidaan muodostaa yläluokkia. Yläluokkia koostettaessa voidaan muodostaa kokonaisvaltainen käsitys kerätyistä tiedoista ja niiden pohjalta voidaan muodostaa pääluokat, eli lopulliset teemat. (Aronson 1995, 2–3; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 26–29.)

Suoritettuaamme aineistollemme edellä kuvattujen mallien mukaisen sisällönanalyysin ja muodostimme sen pohjalta neljä teema-aluetta, jotka mukailivat Eversin, Rushin & Berdrowin (1998) yleisten työelämävalmiuksien jaottelua. Teema-alueiksi muodostuivat: Työelämätaidot, koulutuksen rooli, työssäoppiminen ja induktiovaiheen kokemukset. Työssäoppimisen teema-alue sulautettiin kuitenkin työelämätaidojen teema-alueeseen, sillä kuten teoreettisessa viitekehyksessä esitettiin, oppimisen taito, ja näin ollen myös työssäoppiminen voidaan nähdä merkittävänä osana oman toiminnan hallintaa, joka taas on itsessään keskeinen työelämävalmius. (Evers, Rush & Berdrow 1998, 4–5.) Tässä luvussa esittelemme Työelämätaidot-pääluokan analyysitaulukon (Taulukko 1), joka toimii sisällönanalyysin esimerkkinä. Työelämätaidojen pääluokka ei itsessään vastaa tutkimuksemme tutkimuskysymyksiin, mutta tukee ymmärrystämme luokanopettajan ammatissa tarvittavista yleisistä työelämävalmiuksista. Loput laatimamme analyysitaulukot esitellään seuraavassa luvussa osana tutkimuksen tuloksia.

**TAULUKKO 1.** Työelämätaidot.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Jatkuva kirjanpito tapahtumista ja yhteydenpito koulun ja kodin välillä. Sähköisiä verkkoja useita limittäin, joita tulee kaikkia käyttää. (H0)	Paperityöt, sähköiset verkot, kommunikointi vanhempien kanssa	Haastavat työtehtävät	Työelämätaidot
Erityisen tuen lomakkeiden täyttäminen ja arvioiden tekeminen koulupsykologin ym. tapaamista varten. (H4)	Paperityöt, moniammatillinen yhteistyö		
Uuden opetussuunnitelman mukaista arviointia ei harjoiteltu opetusharjoituksissa. Vanhatkaan opettajat ei oikein tiedä, että miten pitäisi arvioida.	Arviointi		
Ei tee töitä viikonloppuisin. Ei kokeiden tarkastusta, eikä suunnittelutyötä kotiin. (H1)	Työajan rajaaminen, työskentely vain työpaikalla	Työn rajaaminen	
Kotiin vain pieniä töitä, jotka voi tehdä loppuun asti. (H2)	Kotona tehtävän työn rajaaminen		
Omien sääntöjen luominen työajan rajaamiseksi (H5)	Työskentelymallin luominen, työajan rajaaminen		
Lukukausien loppua kohti mentäessä työpäivät pitenevät ja hommat kasautuvat. (H7)	Työn vaatimukset, työn kausittaisuus	Työssäjaksaminen	
"Halu olla mukana kaikessa" teettää lisätöitä ja olisi parempi osata jättäytyä joistain projekteista pois. (H7)	Omien voimavarojen tunnistaminen		
Vapaa-ajan laadulla on merkitystä. Sen pitää olla oikeasti palauttavaa vapaa-aikaa. (H1)	Palautuminen työstä ja paineista vapaa-ajalla		
Oma kiinnostus jotain asiaa kohtaan niin suuri, että sitä lähtee kehittämään. Se on syy tehdä opettajan työtä ja syy miksi sitä jaksaa. (H7)	Motivaatio työtä kohtaan, työskentelymalli		
Yhdessä saman luokka-asteen opettajien kanssa suunnittelu. Paljon erilaisia ideoita. (H3)	Yhteisopettajuus, yhteistyö kollegoiden kanssa	Työyhteisön tuki	
Luokan ovi pidetään auki ja apua pyydettyä tarvittaessa. (H1)	Työskentelymallin luominen		
Työyhteisöstä löytyy varmasti joku, jolle voi jakaa huolia ja saada apua. (H1)	Yhteistyö kollegojen kanssa		
Millaisia työtehtäviä ammattiliittoon liittyen on? Miten tulee toimia, jos joutuu jäämään esim. sairaslomalle. (H0)	Ammattiliittoon ja liittyvät asiat	Virkamies-osaaminen	

Opettajan virkamiestyötä opetetaan vähän. Mitkä on opettajan oikeudet ja velvollisuudet työntekijänä. Esim. lomat ja erilaiset ansiot. (H7)	Opettajan oikeudet ja velvollisuudet		Työelämätaidot
Oppituntien suunnittelun vähentäminen työtaakan käydessä liian suureksi. (H6)	Työskentelymallin luominen		
"Työhän se opettaa kaikkein eniten" (H4)	Työn kautta oppiminen		
Tekemällä oppi sen, että suunnittelua ei voi tehdä kuten harjoittelussa. (H0)	Työnkuvan muodostuminen	Työssäoppiminen	
Työhön liittyy paljon muutakin, mistä koulutuksessa on puhuttu. Se on pitänyt opetella töissä. (H3)	Uusien asioiden omaksuminen		

Työelämätaitojen pääluokkaa sivuttiin jokaisessa suorittamassamme tutkimushaastattelussa. Tutkimustehtäväämme liittyen tämä pääluokka on keskeinen, sillä tutkittaessa koettuja haasteita ja niiden kohtaamiseen saatua kompetenssia, ovat työelämätaidot ehdottomassa keskiössä. Sisällönanalyysillä pystyimme myös kartoittamaan yleisten työelämävalmiuksien joukosta niitä työelämätaitojen osa-alueita, joita haastateltavamme ovat erityisesti omassa opetustyössään huomanneet tarvitsevänsä.

Jokaisessa haastattelussa mainittiin opettajan työhön liittyvän kirjaamis- ja paperityön kuormittavuus haasteena omalle opettamiselle. Paperitöillä haastateltavat tarkoittivat mm. tukilomakkeiden täytön, jatkuvan asiakirjojen täytön koulupäivän tapahtumista sekä jatkuvan sähköisissä verkoissa tapahtuvan yhteydenpidon oppilaiden huoltajien kanssa. Opettajan työssä koettiin olevan liikaa kaikkea muuta kuin opettamista, mikä syö voimavaroja ja aikaresursseja opetustyöstä.

Koska paperityöt vievät suuren osan työajasta koulupäivän aikana, siirtyy opettamisen kannalta keskeinen suunnittelu usein työpäivän jälkeen tehtäväksi. Osittain tämän vuoksi työn rajaaminen koettiin työelämätaitojen teemassa haasteena. Haastatteluissa toistui maininnat oman työajan rajaamisesta eri keinoin. Joku kertoi tekevänsä kaiken työhön liittyvän työpaikalla, jolloin kotiin lähtiessä työasioita ei tarvitse enää miettiä. Joku ilmaisi, ettei työskentele lainkaan viikonloppuisin. Jokainen kertoi luoneensa itse itselleen omat mallinsa työajan rajaamiseen. Useamman haastateltavan kohdalla tähän oltiin päädytty, kun tilanne oli äitynyt niin pahaksi, ettei työasioista päässyt irti ollenkaan ja alettiin havaita jo uupumisen merkkejä.

Usean haastateltavan kokeman kuormittumisen myötä haastatteluissa otettiin esiin työssäjaksaminen ja siihen liittyen vapaa-ajan ja levon merkitys. Työssäjaksamiseen liittyen haastateltavat mainitsivat työn kausiluonteisuuden, eli miten töillä on taipumus kasautua lukukausien loppuun ja tällöin myös työpäivät luonnollisesti pitenevät. Lukukausien loppuun liittyy luonnollisesti arvioinnit, jotka koettiin varsinkin nyt uuden opetussuunnitelman myötä kuormittavana, koska aiempaa mallia arvioinnista ei ollut haastateltavilla itsellään, eikä apua saanut myöskään kollegoilta. Useammassa haastattelussa sivuttiin vapaa-aikaa ja annettiin sille suuri merkitys opetustyössä jaksamiseen. Vapaa-aikaan liittyen painotettiin sen laatua: Sen tulisi olla sellaista, että se oikeasti palauttaa työstä ja antaa mahdollisuuden olla miettimättä lainkaan työhön liittyviä asioita. Vapaa-ajasta puhuttaessa painotettiin myös irtautumista sähköisistä järjestelmistä, joissa usein tulee vastaan töihin liittyviä viestejä tai ilmoituksia. Vapaa-ajalla esimerkiksi oppilaitoksen hallinto-ohjelmaa (mm. Wilma, Helmi) pyritään välttelemään, ettei sieltä saatu viesti vanhemmalta, kollegalta tai esimieheltä sekoita opettajan rentouttavaa vapaa-aikaa. Haastatteluissa mainittiin myös omaan työhön liittyvä motivaatio työkaluna haluta tehdä opettajan työtä ja jaksaa töissä paremmin.

Työyhteisön tuki on haastattelujen perusteella niin ikään suuressa roolissa työelämätaitojen teema-alueessa. Siihen liittyen mainittiin avun pyytäminen tarvittaessa kollegoilta ja esimieheltä sekä mahdollisuus purkaa omia huolia ja työstressiä kollegoille. Työn kuormittavuuteen liittyen työyhteisöstä saa tukea yhteisopettajuuden kautta, mistä mainittiin erityisesti saman luokka-asteiden opettajien välillä tehtävä tiimityöskentely, johon liittyy oleellisena osana suunnitteluvastuun jakaminen.

Työelämätaitoihin liittyen virkamiesosaaminen sai useampia mainintoja tutkimushaastatteluissa. Työelämäänsä siirryttäessä pitäisi useamman haastateltavan mukaan olla paremmin tiedossa virkamiestyöhön liittyvät asiat, kuten opettajan oikeudet ja velvollisuudet työntekijänä. Missä asioissa työntekijän on oltava yhteydessä ammattiliittoon, tai miten työntekijän tulee toimia jäädessään sairauslomalle? Haastatteluissa näitä tilanteita kuvattiin asioina, jotka olisi hyvä tietää ennen työsuhteen aloittamista, sillä työsuhteen aikana niiden opettelu ja selvittely vie paljon aikaa ja on pois opetustehtävään käytettävästä ajasta. Opettajan virkamiestaitoihin liittyen mainittiin myös tietämättömyys lomien kertymisestä ja erilaisten ansioiden muodostumisesta.

Työelämätaitojen teema-alueessa korostui myös se, että vaikka koulutuksen tehtävä onkin opettaa myös työelämätaitoja, on niiden oppimiseen paras paikka kuitenkin työpaikka. Useammassa haastattelussa esiintyi ajatus, että työn oppii parhaiten tekemällä. Tähän liittyen mainittiin

esimerkiksi oman työskentelymallin muuttaminen siinä tilanteessa, kun haastateltava huomasi oman työhön käytettävän ajan olevan liian suuri suhteessa vapaa-aikaan. Haastatteluissa mainittiin myös se, että viimeistään töissä ollessa huomaa, ettei luokanopettajan työtä voi tehdä kuten harjoittelussa, sillä suunnitteluun ei voi käyttää niin paljon aikaa, kuin opetusharjoitteluiden aikana. Vaikka opiskelujen aikana, erityisesti juuri opetusharjoittelussa käydään hyvinkin tarkasti läpi opettajan työtä, olivat monet haastateltavat samaa mieltä siitä, että silti heidän työnkuvaansa liittyy paljon sellaista mistä koulutuksessa ei puhuttu. Ne asiat on täytynyt jokaisen opetella töissä.

Spiegelbergin (1960, 690–694) kuudennen vaiheen mukaisesti oma esiymmärryksemme haastateltaviemme kokemuksista syveni työelämätaitojen analysoinnin yhteydessä, sillä ymmärrettyämme informanttiemme lähtökohtia ja heidän tarpeellisiksi kuvaamiaan työelämätaitoja pystymme luomaan tutkimuskysymystemme kannalta merkittävien teema-alueiden ympärille kuvatuista ilmiöistä tiedostetumman ymmärryksen.

# 5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimustehtävän ja siitä muodostettujen tutkimuskysymysten valossa johdettuja tutkimustuloksia. Luvussa edetään tutkimuskysymys kerrallaan aineistolähtöisesti analyysitaulukoihin ja sitaatteihin nojaten. Tuloksien varsinainen pohdinta ja peilaaminen aiempaan teoriaan toteutetaan Pohdinta-luvussa.

## 5.1 Induktiovaiheen opettajien kokemat haasteet

**TAULUKKO 2.** Induktiovaiheen kokemukset.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Uuden opetusmenetelmän kehittämisen kautta työhön saatu mielekkyys. (H1)	Uuden opetusmenetelmän kehittäminen	Opettajan toimintaan liittyvät positiiviset kokemukset	Induktiovaiheen kokemukset
Määrätietoinen työ haastavan oppilaan kanssa alkaa tuottaa hedelmää. (H2)	Onnistuminen haastavan oppilaan kanssa		
Ne on hienoja hetkiä kun saa edes jotkut oppilaat oikeasti innostumaan. (H4)	Aito innostuminen luokkahuonetilanteessa		
Erilainen opetustyyli toimii ja oppilaat selvästi tykkää, keskittyy ja edistyy (H6)	Opetuksen monipuolistamisen toimivuus		
Lukemaanopettaminen onnistui heti työuran alussa. (H7)	Vahvistava kokemus		
Huonosti keskeneään toimeen tulleet oppilaat ryhmäytyivät ja häiriökäyttäytyminen väheni. (H1)	Ryhmänä onnistumisen kokemukset	Kouluyhteisöön liittyvät positiiviset kokemukset	
Tunne, että muu työyhteisö arvostaa ja tarvitsee minua. (H7)	Työyhteisön kehittäminen		
Jos saisi vaan opettaa ja pitää oppitunteja, niin sehän olis ihan oma iuttunsa. (H0)	Opettajan työn monet tehtävät opetustyön haasteena	Opettajan toimintaan liittyvät	

Epäonnistuneesta oppitunnista aiheutunut oman itsensä syyllistäminen. (H0)	Epäonistumisen kokemus opettamisessa	negatiiviset kokemukset	Induktiovaiheen kokemukset
Oman työhyvinvoinnin merkitys piti opetella kantapään kautta. (H1)	Työn rajaamisen haasteet		
Haastavan oppilaan kanssa edistyminen ei tapahdu toivotulla tavalla. (H2)	Riittämättömyyden tunne opettajana		
Aggressiivisen lapsen tuottaman pelottavan tilanteen käsitteleminen muiden oppilaiden kanssa. (H2)	Sosiaalisten tilanteiden haastavuus	Kouluyhteisöön liittyvät negatiiviset kokemukset	
Oppilas takertui luokkaretkellä paaluun ja alkoi huutaa, eikä irrottanut otettaan. (H4)	Riittämättömät resurssit		
Arviointikeskustelu vanhemman kanssa, jonka lapsi konttaa pöytien alla ja kiroilee keskustelun aikana. (H4)	Sosiaalisten tilanteiden haastavuus		
Oppilas tuli iholle ja kommentoi jatkuvasti opettajan ulkoista olemusta. (H5)	Henkilökohtaisen rajan rikkominen		
Välitunneilla jatkuvaa häiriökäyttäytymistä selvitellään oppitunneilla. (H6)	Häiriökäyttäytyminen		

Induktiovaiheen kokemukset -teema koostui erilaisista haastatteluissa ilmenneistä työelämän kokemuksista (Taulukko 2). Yläluokiksi muodostuivat opettajan toimintaan liittyvät positiiviset ja negatiiviset kokemukset sekä kouluyhteisöön liittyvät positiiviset ja negatiiviset kokemukset. Tässä on tärkeää huomata, että pääluokka induktiovaiheen kokemukset koostuu siis kaikenlaisista kokemuksista, eikä vain tutkimustehtävämme kannalta olennaisimmista induktiovaiheen haasteista.

Positiiviset opettajan toimintaan liittyvät kokemukset painottuivat selvästi onnistumisen kokemuksiin, jotka liittyivät oppilaiden kiinnostuksen ja innostuksen lisääntymiseen, haastaviksi koettujen tilanteiden selvittämiseen onnistuneesti sekä oman toiminnan kautta työn mielekkäämmäksi tekemiseen. Kouluyhteisöön liittyvät positiiviset kokemukset olivat työyhteisön kehittämiseen liittyvät onnistumisen kokemukset, sekä oppilaiden välisten suhteiden kehittyminen määrätietoisien ryhmäytymisen seurauksena. Kouluyhteisöllä tarkoitetaan tässä tapauksessa haastateltavien kollegoita, esimiehiä ja oppilaita.



Negatiiviset opettajan toimintaan liittyvät kokemukset olivat omaa työtä rajoittavat tekijät, kuten liiallinen byrokratia ja opettajan työhön liittyvät muut tehtävät, jotka ovat opetustyön haasteena. Kaikki haastateltavat puhuivat liiallisesta kirjaamistyöstä johtuvasta raskautuksesta, mikä syö voimavaroja ja aikaresursseja opetustyöltä ja sen suunnittelulta. Negatiivisena kokemuksena mainittiin myös “kantapään kautta opettelu”, mikä oli tapahtunut erityisesti oman työn rajaamisen ja työssä jaksamisen kontekstissa. Myös täysin pieleen mennyt oppitunti ja siitä itsensä syyllistäminen, sekä erityisoppilaan kanssa toivotun edistymisen toteutumattomuus olivat negatiivisia opettajaan itseensä liittyviä kokemuksia.

Kouluyhteisöön liittyvät negatiiviset kokemukset liittyivät suurimmilta osin häiriökäyttäytymiseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. Pelokkaiden oppilaiden kanssa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta puhuminen oli vaikea ja negatiiviseksi koettu kokemus työuralta siinä, missä jatkuvan välituntien aikaisen häiriökäyttäytymisen selvittelykin. Negatiiviset kokemukset liittyivät myös opettajan kokemaan henkiseen väkivaltaan, jota yksi opettaja oli kokenut hänen oppilaansa kommentoidessa jatkuvasti hänen ulkonäköä ja ulkoista olemusta. Riittämättömät resurssit tulivat puheeksi useassa haastattelussa, joissa sivuttiin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Haastateltavat olivat kohdanneet työurallaan tilanteita, joissa lapsen paikka ei ollut omassa luokassa, mutta siirtoa paremmin lapsen tarpeita palvelemaan ympäristöön ei tehty. Myös tällaisen oppilaan vanhemman kohtaaminen koettiin negatiiviseksi kokemukseksi, sillä opettajalla oli tunne, ettei lapsesta ole hyvää sanottavaa. Lisäksi lapsi toi omat haasteensa kasvatuskeskusteluun omalla häiriökäytöksellään keskustelutilanteessa.

Kuten edellä esitetystä taulukosta havaitaan, induktiovaiheen opettajat kokevat monenlaisia haasteita työelämässä. Haastavat oppilaat, sekä kodin ja koulun yhteistyö aiheuttavat stressiä ja riittämättömyyden tunteita. Työn rajaamisessa on vaikeuksia ja työn kuormittavuuteen havahdutaan usein vasta kun se alkaa selkeästi vaikuttamaan myös vapaa-aikaan. Töihin liittyviä asioita mietitään kotona tai töitä viedään konkreettisesti kotiin. Oppilaitosten hallintaohjelmia katsotaan myös vapaa-ajalla ja kiireisimpiin viesteihin saatetaan vastata. Osa opettajista on myös antanut henkilökohtaisen puhelinnumerosa oppilaiden vanhemmille ja saattaa vastata puheluihin myös vapaa-ajallaan. Vapaa-ajan ja työajan ero näyttäytyy aineiston perusteella häilyvältä.

*“Siinä mä oon vähän huono, et kyl mä saatan tehdä sitä, että mulla on joku paussi, ni mä vilkasen et mitä Wilmassa näkyy, ku se on kännykässä ku se on tossa ni se on nii helppo. Ja pari kertaa mul on käynyt sillee et mä avaan sen ja sit mä kiroan*

*loppuillan et miks mä menin avaa sen. Et sielt tuli joku semmonen juttu, mikä jää painaan ja sit jos se painaa oikein pahasti, ni sit sä et saa nukuttua hetkeen et sit sä mietit ja funtsit ja ne tulee uniin” (H0)*

*“Niin että sun ei tarvii vastata tuntemattomiin numeroihin klo 16 jälkeen. Mutta toisaalta sitten se on. Kun mä kuitenkin näen, että mä oon siellä niitten lasten takia ja lapsia varten ja se on semmonen. sä oot varsinkin niillä lapsilla varsinkin joilla on jotakin ongelmia, niin sä oot hirveen tärke ihminen. Ja sitten ehkä niille perheillekin.” (H2)*

*“[...] ku opettajan työtä ei oo rajattu et sä voi tehä vaikka yöllä, jos sä... Mullaki on sellanen kollega, että se saattaa laittaa puoli kahdeltatoista(yöllä) Wilmaanki viestiä ihan opettajillekki. Ihan samahan se on tietty monelta se laittaa, mut sitte muut kattoo että “Joo se on taas yöllä laittanu” ja monethan laittaa iltasin “ok”. Mutta mä sanoisin, että se oma linja mikä on paras, et jos sä oot yötekijä ni sitte senkus teet öisin, mutta pitäs siinä joku raja olla. Et helposti se käy nytki ku Facebookki ja kaikki työntää noita juttuja. Et sitte sä tuut töistä kotiin ja vähän syöt ja sitte sä taas niinku ne kaikki tulee sinne. Ja sitte jos sä illalla vielä katot ni ne on taas. Sitte sä näät niistä unta ja se on sit koko ajan sitä. “(H4)*

Osalle opettajista stressi ja jatkuva töiden tekeminen on niin arkipäiväistä, että vaikka kaikki työt olisivat hyvällä mallilla, on silti vaikea rauhoittua ja viettää vapaa-aikaa. Omaan osaamiseen ei luoteta riittävästi ja pelätään, että jokin työtehtävä on jäänyt tekemättä ja se saa muut opettajat näkemään uuden opettajan huonossa valossa. Myös rutiinista poikkeavat koulupäivät stressaavat, sillä riski unohtaa jokin asia on tällöin suurempi.

*“[...]kaikki tämmöset uudet asiat mitkä ei oo vielä rutinoitunu et aina jos poikkeee jotenkin normaalista että tulee joku retki tai meno uimahalliin tai tietää ettei oo ihan varma et onko nyt kaiken kysynyt, sanonut keittiöön, sanonut uskonnon opettajille muutoksista [...] niin sillon alkaa stressi, koska ei muista et onko nyt varmistanut. Tämmöset uudet asiat aina jännittää, et mitäköhän nyt on taas unohtanut tai ei tiedä. [...] jos ei stressaa töissä, niin sitten tulee että nyt mä en vaan älyä jotain mistä mun pitäis stressata. Et mä oon unohtanut jotakin tai oikeesti mulla olis näin paljon töitä, mut mä en vaan tiedä niistä mitään, kun mä en oo älynnyt kysyä, kun on tää eka vuosi. Koko ajan semmonen olo et pitäis kyllä stressata jostain.” (H3)*

*“[...]Jettei kaikki vaan jää jonnekin ja sit jossain vaiheessa joku muistuttaa et hei muistitko muuten tän tehdä. Ja sit se on kokonaan unohtunut. Se unohtaminen on kyl semmonen, et sitä mä jotenkin pelkään.” (H7)*

Suoriutuminen työssä aiheuttaa erityisesti stressiä opettajilla, jotka tekevät töitään määräaikaaisina työntekijöinä. Tämä ei kuitenkaan päde kaikilla. Osa opettajista kokee työyhteisön ottaneen heidät vastaan erittäin hyvin. Määräaikaaisella opettajalla stressiä saattaa myös lisätä suoriutumispaineet omasta työstä, jotta työt mahdollisesti jatkuisivat myös seuraavana lukukautena.

*“Ku pitäis osata niin moneen suuntaan aina tehdä. Ja toki myös työnantajaa, jos on semmonen että voi kun ois vielä ens vuonnakin töitä, niin se tavallaan haluaa mahdollisimman hyvin, haluaa osallistua kaikkeen ja tehdä kaikkea niin se on varmaan semmonen mihin helposti ajautuu. Enkä yhtään ihmettele, että niin paljo nuoria opettajia uupuu ja vaihtaa alaa.” (H1)*

*“Vaikka mä menin semmoseen kouluun missä mä olin sijaisuuksia tehnyt, niin helppo oli uutena opettajana kuitenkin mennä sinne. Että päivästä yksi ollut täysvaltainen yhteisön jäsen.” (H7)*

Haastavien oppilaiden kohtaaminen ilman riittäviä valmiuksia ja tukitoimia kuluttaa opettajien voimavaroja. Opettajat kokevat, ettei koulutus ole valmistanut heitä riittävästi kohtaamaan inklusion tuottamia haasteita luokkahuoneessa. Nykyinen erityispedagogiikan osuus luokanopettajakoulutuksessa ei vastaa inklusion mukanaan tuomiin tarpeisiin. Eräs opettaja kuvailee myös tilannetta, jossa esimies ei ole uskonut tilanteen vakavuutta opettajan kuvailujen perusteella.

*“Erityispedagogiikka pitäis olla kaikilla, koska mä en oikeen ymmärrä tätä logiikkaa et meillä on inklusiivinen koulu ja sitten jätetään pois. Se on todella ristiriitasta.” (H2)*

*“Mä olin ihan loppu niiden päivien jälkeen. Siihen ei saanut kukaan mitään kontaktia, tuli avustaja viereen - se huitas sitä kädellä että hän ei halunnut ketään lähelleen. [...] Mutta hän oli kuitenkin kaikille opettajille semmoinen, ei ehkä ihan niin iholle tullut muille kuin mulle, mutta hän ei halunnut ketään lähelle. Kaikki vaan huidottiin pois, mitään apua ei otettu vastaan, mutta mulle se tuli tosi henkilökohtaiselle tasolle.” (H5)*

*“mutta aina jos on joku lapsi, joka tarvii vähä enemmän ni siinä sit on vähä semmone, että nooh mites tässä nyt sitte. Varsinki, jos sitä tukee ei kauheesti ylemmältä taholta tuu, et siinäki oli ihan mielenkiintonen kollegan kanssa, että hän ei tänne ryhmään sovi, että se pitää saada pois ennen ku tapahtuu jotain ikävää ni se ei menny ennen läpi ku esimies tuli ite luokkaan ja sano et hän nyt hoitaa tän, et ei tässä nyt tommonen pikkukaveri mittään, että laitetaan sermi ja kuulokkeet päähän, että kyllä se siitä. Ni se kaveri heitti eka sen sermin sen rehtorin päälle ja kuulokkeet lensi ja sitte heitti jonku puu, jonku kynähomman ja pulpetin ni sen jälkeen se kaveri lähti aika äkkiä jaksolle muualle[...]” (H4)*

Sähköiset verkot ja jatkuva vanhempien kanssa viestiminen koetaan aikaavievänä, raskaana ja osittain myös turhana osana opettajan työtä. Osa sähköisistä verkoista toimii limittäin, eli samaan aiheeseen liittyvää keskustelua käydään eri foorumeilla yhtäaikaaisesti. Tällöin niitä kaikkia voi joutua tarkastamaan päivittäin. Uuden opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35–36) mukaiset laajat kriteerit kodin ja koulun yhteistyössä koetaan myös vievän aikaa kasvatustyöltä ja lisäävän työtaakkaa olennaisesti.

*“Mut sit ku mun pitää olla sellanen jatkuva kirjanpitäjä ja jatkuvasti yhteydessä pienistäkin asioista, se on aika, sitä ei niinku, ainahan sitä puhuttiin, mut sitä ei osaa ymmärtää ennen ku sä joudut ite ja ku meilläkin on iso koulu ni meillä noita sähkösiä verkkoja on päällekin ihan oikeesti seitsemän kappaletta.” (H0)*

*“Aivan järjettömästi on lisääntynyt kaikkien lomakkeiden täyttö[...] Se on ihan hukkaan heitettyä aikaa. Mä oon sitä mieltä. Kun oppilailla on riittävästi välitunnilla hippaleikissä, niin mun pitää joku lomake täyttää kun mä selvitän sen riidan, niin ei siinä oo mitään järkeä. Se riippuu aina ryhmästä, minkä verran on esimerkiksi kodin ja koulun välistä viestintää. Mulla nyt sattuu monista syistä se ryhmä oleen semmoinen että sitä saatto olla monta tuntia päivässä välillä. Elikkä kaikenmaailman viestien kirjoittelua, tapaamisia, kaikkia oppilashuoltoryhmiä.” (H1)*

Uusi opetussuunnitelma toi mukanaan myös uudet arvioinnin kriteerit, joihin haastattelemamme opettajat eivät päässeet tutustumaan koulutuksensa aikana opetusharjoitteluissa. Työyhteisöltä ei saada tukea tähän, sillä kokeneemmatkin opettajat hakevat vielä arvioinnin kriteerejä.

*“Niitä nyt on opeteltu arvioimaan nimenomaan harjoittelussa, mut sitte uus OPSi. Pitäs kaikki arvioida toisella lailla kukaan ei oikein tiää että miten ja sitte toi murrosvaihe, että ku ei vanhat opetkaan oikein tiää miten pitäs arvioida.” (H0)*

Aineistomme perusteella opettajan ammatti näyttäytyy myös hyvin jaksottaisena. Työmäärä lisääntyy ennen joulua ja kevättä. Työmäärää lisäävät erityisesti lukukausien päätöksiin liittyvä juhlat ja niiden valmisteluihin käytetty aika, kiire ehtiä käymään ainekohtaisesti läpi kaikki jakson opetussisällöt sekä lukukausiarvioinnit ja arviointikeskustelut.

*“paljon se liittyy myös siihen, et sillon kun töissä on eniten kuormittavaa - kun se on jaksottaista se kuormitus- pitäs osata keventää sitä vapaa-aikaa.” (H1)*

*“se on ehkä se että etenkin niinkun lukukauden loppua kun lähestytään, niin huomaa että jossain vaiheessa on aika väsynyt ja että tuntuu että koululla viettää vähän enemmän aikaa kokoajan ja jossain vaiheessa se pitää vaan stopata, että mä en tee näin enää. Se onnistuu taas tossa joulun jälkeen, että mä olin vähän siellä töissä, mutta nyt se on kevättä kohti taas kasvanut, että miten paljon siellä töissä on. [...] mä oon vähän tullut siihen tulokseen, että tää työ vaan menee silleen, ihan sama keneltä luokanopettajalta kysyy, niin sillä on keväällä hommaa ja sit ennen joulua on kovasti hommaa.” (H7)*

## **5.2 Induktiovaiheen luokanopettajien toimintamallit haasteista selviytymiseen**

Luokanopettajat ovat löytäneet toimintamalleja edellä mainittuihin haasteisiin. Aineistolähtöisen analyysin pohjalta muodostui näistä käytännön ratkaisumalleista koostuva taulukko. Taulukkoon kerättiin aineistosta haastatteluissa esitettyjä haastavissa tilanteissa tehtyjä ratkaisuja. Kysyimme

myös jokaisen haastattelun lopussa toimintamalleja työelämään. Tämä mahdollisti teeman mukaisen taulukon muodostumisen. Toimintamalleja kertyi niin paljon, että niiden esittäminen edellisten taulukoiden mukaisella pääluokka-mallilla ei ole mielekästä, vaan esittelemme ne yläluokittain. Haasteista selviytyminen -analyysitaulukon yläluokiksi muodostuivat työn rajaaminen, positiivisuus, tutkiva opettajuus, työyhteisön tuki, kodin ja koulun välinen yhteistyö, opettajan rooli, opettajan hyvinvointi sekä kokemuksen merkitys.

**TAULUKKO 3.** Yläluokka työn rajaaminen.

Terveystieteiden alaluokkien ja alaluokkien rajaaminen.		
Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Kaikki työhön liittyvä (suunnittelu, arviointi ym.) tehdään työpaikalla. (H1)	Työn tekeminen vain töissä	Työn rajaaminen
Ei työskentelyä viikonloppuisin. (H1)		
Kotiin vain lyhytkestoisia työtehtäviä. (H2)	Töitä viedään kotiin vain vähän	
Työtehtävien priorisointi. Ne hommat joilla on merkitystä hoidetaan heti, vähäpätöisemmillä ei ole kiire. (H1)	Töiden priorisointi	
On vedettävä raja, milloin ei tarvitse tehdä enempää suunnittelua. (H2)	Riittävän määrittäminen itselle	
Suunnittelusta ei pidä stressata liikaa. (H3)		
Vain merkitykselliset merkinnät oppilaitoksen hallinto-ohjelmaan. (H2)	Kirjaamistyön vähentäminen	
Suunnitteluun käytettävän ajan rajaaminen (H0)	Ajankäytön rajaaminen	
Älä lue huoltajien viestejä iltaisin. Ne saattavat viedä yöunet. (H4)		
Erota työ ja vapaa-aika. Määritä aika, jolloin et enää vastaa huoltajien viesteihin. (H5)		

Työn rajaamiseen liittyvät selviytymiskeinot koskivat erityisesti oman työn määrittämiseen liittyviä аспектеja (Taulukko 3). Osa informanteista kehottivat tekemään töitä vain työpaikalla, osan viedessä töitä kotiin harkitusti ja vain vähän kerrallaan. Opettajan laajan työnkuvan vuoksi työtehtäviä

kannattaa priorisoida, eli käyttää aikaa ensisijaisiin tehtäviin ja jättää vähemmän kiireiset työt odottamaan aikaansa.

*”Joskus kokeen korjaaminen kestää puoltoista viikkoo, mut se ei oo ihan justiinsa. Et semmosta rentoutta ja sitä että hoidetaan sellaset hommat millä on merkitystä semmosella tahdilla. Ne mitkä on tärkeä hoitaa nopeesti. Sellaset tehdään, mut ei tehdä turhaa painetta itellensä.” (H1)*

Oman työn rajaamisessa keskeisenä pidettiin sitä, että pystyy määrittämään itselleen rajan “riittävän hyvään”. Esimerkiksi suunnittelutyötä voisi aina tehdä enemmän ja paremmin, mutta riittävän raja on tehtävä itselle selkeäksi. Muuten työhön käytettävällä ajalla on suuri riski kasvaa sietämättömäksi. Työajan rajaamiseen liittyivät myös toimintamallit kodin ja koulun välisten viestien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Viestien ei pitäisi häiritä opettajan vapaa-aikaa, ja erityisesti illalla niitä ei suositella luettavaksi, sillä niiden sisältö saattaa viedä jopa yöunet.

Opettajat kertovat myös muutoksistaan työajan rajaamisessa. Jotkut ovat asettaneet kellonajan itselleen, jonka jälkeen he eivät enää katso vanhemmilta tulleita viestejä tai vastaa niihin. Vanhemmat lähettävät viestejä lomilla ja viikonloppuisinkin, joten opettajan vastuulle jää oman työajan rajaaminen. Opettajat näyttäytyvät kuitenkin tunnollisina työntekijöinä ja vastaavat viesteihin myös vapaa-ajallaan. Myös kehittymistä työn rajaamisessa on nähtävissä haastatteluissa. Alussa rajaaminen on ollut haastavampaa, mutta lukuvuoden edetessä ja opetusvuosien karttuessa opettajat ovat kehittäneet itselleen sääntöjä helpottamaan työtaakkaansa.

*“Ja se, että osaa erottaa työn ja vapaa-ajan. Niitä Wilma viestejä tulee illalla kahdeksan-yhdeksän aikaan. Niitä tulee viikonloppuisin, niitä tulee pääsiäisloman aikana. Tekee vaan sen rajan, että nyt mä en enää vastaa. Mä alkuun, kun mä aloitin, niin mä vastasin vielä kahdeksan-yhdeksän aikaan illalla, tai et mä olin huomannut illalla sohvalta katoin työ sähköpostin ja katoin Wilman, ja mä oon huomannut että sinne on tullut joku kysymys, niin mä aina vastasin.” (H5)*

Yhtenä ratkaisuna työn rajaamisessa on töiden tekeminen vain koulussa. Induktiovaiheessa tämä johtaa kuitenkin pitkiin työpäiviin koululla. Osa haastateltavista kertoo tehneensä jaksoittain jopa 11 tuntisia päiviä, toisille taas yhdeksäntuntisesta työpäivästä on muodostunut eräänlainen vakio.

*“Joulun alla mä tein ihan seitsemästä kuuteen valehtelematta. Mä oon osannut jo lähteä.. mä fiilistelen kun mä lähden kolmelta.. Tänään mulla on vielä viiteen asti melkein puuhaa, mutta päällisin puolin on lyhentynyt. Ja siitäkin pitää pitää kiinni.” (H5)*

*“Tästä johtuen mä sitten teen paljon töitä työpaikalla. Eli mä menen aikasin ja oon siellä vähintään neljään asti. Mä harvoin teen sitten kotona töitä. Varmasti siis, jos*

*ei olis tätä perhejuttua, niin tekisin töitä kokoajan varmaan. Et se on semmosta et ikinä.. aina on semmonen tunne et joku asia on tekemättä. Tai vois suunnitella jotain tuntia paremmin tai jotakin muuta mutta.. Sit siihen on vaan vedettävä se raja. Ettei voi niinku määräänsä enempää tehdä.” (H2)*

*“Mä en tee oikeestaan hirveesti kotona muita ku kokeitten arviointeja, mutta sitten kun mä olin [edellisessä koulussa] niin mä saatoinkin olla siellä ilta kuuteen töissä tekemässä omien töitten jälkeen, mutta en mä nyt sitten toisessa koulussa. Mä saatan lähteä suoraan töistä. Joskus jään pitemmäks aikaa. Mut yleensä mä menen töihin tuntia ennen kun mulla alkaa.” (H3)*

Työn vaatimuksia voi myös itse hallita jossain määrin. Aloittelevan opettajan ei tarvitse ottaa käyttöön kaikkia mahdollisia materiaaleja heti lukuvuoden alussa, vaan perehtyä niihin vähitellen ja tартtua niihin, kun kokee olevansa siihen itse valmis. Lisäksi tuntien suunnittelussa voi säästää itseään käyttämällä aikaa erityisesti niihin tunteihin, jotka on pakko suunnitella. Haastateltavilla oli myös hyviä kokemuksia nopeasti koulupäivän aikana suunnitelluista tunteista.

*“Nyt kevätpuolella oon enemmän niitä alkanu ottaan sieltä tuhattaiturin juttuja ja kulkurin juttuja ja. Et niinku pikkuhiljaa sitte, mäki aattelin et en rysäytä kaikkee itselleni sille kerralla et siin ois tullu vähä. Kaatunu kaikki päälle, et pikkuhiljaa ottanu lisää ja lisää.” (H6)*

*“[...] äikäntunnin alussa keksin, et jaoin lapsille ku käytiin lauseenjäseniä läpi et tos oli predikaatit ja tos oli objektit ja sit ne etti toisiaan pantomiimilla et toinen teki tota juttua ja toinen teki tota juttua ja ne löys pari siellä luokassa et vedettii se homma mont kertaa ja ne tykkäs ihan törkeesti. Ja sit oli sillei et ”tällee nokkela, nopeesti kyhätty” toimi ihan törkee hyvin[...].” (H0)*

*“Jotku on sille et suunnittelee edellisellä viikolla kaikki oppitunnit valmiiks ni se ei mulle.. Aluks mä yritin sitä ja tein kaikki tuntisuunnitelmat koneelle valmiiks, mutta se jäi jo siinä viimestään syyskuun aikana.” (H6)*

#### **TAULUKKO 4. Positiivisuus.**

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Luokassa kannattaa käyttää paljon huumoria. (H3)	Huumorin käyttö työssä	Positiivisuus
Ole positiivinen ja oma itsesi. Pura kavereille, älä oppilaiden vanhemmille. (H0)	Ole oma itsesi	
Kyllä tästä aina jotenkin selvitään -asenne. (H5)	Optimistinen asenne	
Astu rohkeasti ja päättäväisesti mukaan koulumaailmaan ja usko itseesi. (H5)		
Muista antaa myös itsellesi positiivista palautetta. (H5)	Palautetteenanto itselle	

Positiivisuus koettiin arvokkaana työkaluna opettajan työssä (Taulukko 4). Haastateltavat painottivat huumoria osana opetusta ja muita luokkahuonetilanteita. Positiivisena pysymiseen liittyi myös tunteiden hallinta, jota aineiston valossa helpottaa työkavereille purkautuminen. Optimistisesta asenteesta on työssä myös paljon apua. Työntekoa helpottaa asennoituminen siten, että haasteista päästään yli aina jotenkin. Itseen pitää uskoa ja muistaa myös antaa itselle positiivista palautetta hyvin tehdystä työstä.

*”Noo, positiivinen asenne. Se on se erittäin tärkeä, et sopivasti huumoria. Et sillä ei oikein tuolla selviä, että on aina ihan mutrussa ja suorittaa sitä. Et kyl siellä pitää olla persoonalla mukana ja kuunnella sitä lasten huolia ja tietenkin aina ei pysty kaikkee kuuntelee, mutta ainakin yrittää sillee.” (H6)*

*”Mutta sellanen rento asenne ja usko omaan työhönsä ja omaan itseensä. Että kyllä mä tästä selviän ja jos en selviä niin mä pyydän sitten apua, mutta tästä rämmittää kyllä vielä läpi tavalla tai toisella.” (H5)*

**TAULUKKO 5.** Tutkiva opettajuus.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Älä ota kaikkea annettuna, vaan näe vaivaa ja katso kriittisesti. (H7)	Asioiden tekeminen uudella tavalla	Tutkiva opettajuus
Suosi monipuolisia opetusmenetelmiä. Lapset kyllästyvät helposti. (H6)	Opetuksen monipuolistaminen	
Kyseenalaista perinteisiä toimintatapoja ja ole aktiivinen toimija yhteisössä. (H7)	Työyhteisön kehittäminen	

Tutkivan opettajuuden yläluokkaan kerääntyi mainintoja, missä kehoitettiin kyseenalaistamaan ja kriittisesti arvioimaan vanhoja käytäntöjä (Taulukko 5). Tällaisen toiminnan koettiin mahdollistavan sekä opetuksen, kuin työyhteisön kehittämisen. Myös opetuksen monipuolistaminen koettiin hyvänä työkaluna, sillä se motivoi oppilaita, lisää heidän keskittymistään opetukseen ja sitä kautta vähentää häiriökäyttäytymistä oppituntien aikana.

*”Että mistä ne perusteet niille jatkuville päätöksille tulee. Kun tässä elämässä on ihan hirveesti mutua ja etenki tässä opettajan hommassa, kun suurin osa kaikesta on mutua. Jos johonkin ois olemassa semmonen tieteellinen peruste, tai sitä on tutkittu jossain aikasemmin, niin kannattaahan se nyt hyödyntää ehdottomasti. Se on ollut ainakin tosi tärkeä itelle.” (H7)*



*”Ja monipuolisia oppitunteja, lapset kyllästyy siihen et jos vaan kirjasta tehään.”*  
(H6)

**TAULUKKO 6.** Kodin ja koulun välinen yhteistyö.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Soittaminen viestien lähettelyn sijaan. Parempi keino kommunikoida. (H6)	Puheluiden suosiminen	Kodin ja koulun välinen yhteistyö
Soittaminen viestien lähettelyn sijaan. (H2)		
Ei viestintää vanhempien kanssa kiihtyneessä tilassa. (H2)	Tunnetilan tasaaminen ennen yhteydenottoa	
Oman numero annetaan lukuvuoden alussa. Vastausaika rajataan tarkasti. (H2)	Henkilökohtaisen puhelinnumeron antaminen huoltajille	
Älä anna omaa puhelinnumeroa huoltajille. (H4)		

Aineiston pohjalta pystyttiin keräämään työkaluja myös kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen (Taulukko 6). Informantit olivat yksimielisiä siitä, että soittaminen oppilaan huoltajille on aina parempi keino kommunikoida, kuin heille lähetetty viesti. Puhelimessa asia tulee hoidetuksi nopeammin, eikä toisen osapuolen vastausta tarvitse odottaa. Puhelimen välityksellä asioiden ilmaiseminen ja toisen osapuolen reaktioiden tulkitseminen on huomattavasti helpompaa, kuin kirjallisella viestillä. Oman henkilökohtaisen puhelinnumeron antamisesta informanteilla oli kahdenlaisia näkemyksiä. Osa antoi mielellään oman numeronsa oppilaiden huoltajille, kun taas toiset eivät tehneet sitä missään nimessä. Numeronsa antaneet mainitsivat kuitenkin lopettavansa oman numeron jakamisen, mikäli vastaan tulee yksikin siitä johtuva ongelmatilanne. Toimintamallina kodin ja koulun väliseen kommunikaatioon mainittiin myös, että kiihtyneessä tilassa ei pidä ottaa huoltajiin yhteyttä, vaan keskustella asiasta ensin kollegan kanssa ja vasta rauhoittumisen jälkeen ottaa yhteyttä oppilaan huoltajiin.

*”...jos on tullu jotain tiukkoja sosiaalisia tilanteita niin asiakaspalvelija ihan viimiseen saakka. Et jos siellä tulee vastaan joku huoltaja, joka sanoo sulle poikittain ni purkaa sen mieluummin kavereille whatsappissa, ei kasvotusten, tai siis ei sille henkilölle takasin.”* (H0)

*”...et aina pitää tilanne rauhoittaa ja jättää ne.. mä en yleensä reagoi heti niihin viesteihin. Et mä joko puhun jollekin kollegalle siitä ja annan sen tilanteen mennä niin että mun omat tunteet rauhoittuu koska sulla heti kun sä oot nähny jonku tilanteen siellä koulussa ja sä tiedät kun sua alkaa ärsyttää kun ne vanhemmat ei näe. Se on väärä.. sillon heti se on sen merkki, et jos mä ärsyynyn jostain, niin sen*

*on sen merkki ettei kannata edes reagoida tähän ku vasta kahden tunnin päästä ja ehkä jutella jollekin.” (H2)*

Kodin ja koulun välisessä kommunikoinnissa luokanopettajat suosivat soittamista, sillä siinä väärinkäsitysten vaara on huomattavasti pienempi. Moni haastateltava kertoi aluksi kommunikoineensa huoltajien kanssa viestien välityksellä, mutta kokemuksen myötä siirtynyt hoitamaan asiat puhelimitse. Alussa viestien avulla kommunikointi oli yleisempää usean informantin mukaan jännityksen vuoksi. Kokemuksen lisääntyessä soittaminen havaittiin kuitenkin tehokkaammaksi tavaksi kommunikoida opettajan ja huoltajien välillä.

*“[...] tuntuu et pystyy paremmin kommunikoimaan sen soiton kautta, ku sen Helmen kautta. Monet vanhemmatki on sitä sanonu että hyvä kun soitit, että mieluummin tälle ku se jos kirjottaa Helmeen ni sitte siinä aina joutuu odottaa sen toisen vastauksen ja sitte siihen tulee joku vastaus ja sitte siihen ei pysty yhtä paljo sitä laittaa sitä asiaa ku soittamalla.” (H6)*

*“[...]sitte ku sä alat vanhempien kanssa viestittelemään jonku Wilman kautta, et se on niinku sellanen taitolaji, ettei sen kanssa kukaan pärjää. Et sen mä oon oppinu että viestittely Wilman kanssa kannattaa jättää minimiin ja ottaa puhelin käteen ja soittaa, koska sen kirjetetun tekstin sä voit tulkita miten vaan. Loppujen lopuks siinä kävi kuitenkin ihan hyvin, että kun mä tajusin ite sen että älä ikinä kirjoita vaan aina soita.” (H2)*

**TAULUKKO 7.** Työyhteisön tuki.

Terveystieteiden ja Työyhteisön tuki:		
Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Itse kysymällä saa hyvin apua. (H3)	Apua täytyy kysyä	Työyhteisön tuki
Vaikka nuorena opettajana on kova halu ja tarve näyttää, että työssä pärjää, niin aina kannattaa kuitenkin puhua toisen kanssa. (H3)	Älä jää yksin, vaan kysy apua	
Kaverit, työkaverit ja esimies ovat paras selviytymiskeino. (H4)		
Kollegalta saadusta mentoroinnista on suuri hyöty. (H2)	Tukeutuminen hyvään kollegaan	
Jos oppilaasta on huoli, siirrä se eteenpäin. Älä jätä painoksi omille harteille. (H4)	Moniammatillinen yhteistyö	
Materiaalien ja kokemusten jakaminen työyhteisössä. (H1)	Työmäärän keventäminen	
Yhteisopettajuus ja yhdessä suunnittelu vähentää työtaakkaa. (H3)		

Haasteista selviytymiseen tarjottiin paljon myös työyhteisöstä saatavaa tukea (Taulukko 7). Aineistosta selvisi, ettei apua tulla tarjoamaan, vaan sitä täytyy itse pyytää. Pyydettyessä apua on saatavilla työyhteisöissä paljon.

*“... kollegat oli tosi siinä et sai kysyy tyhmiäkin kysymyksiä rehtorilta ja muilta kollegoilta et he oli heti silleen et tuetaan uutta opettajaa siinä.” (H6)*

Myös tilanteissa, joissa opettajalla on huoli oppilaastaan, kehoitetaan turvautumaan moniammatilliseen yhteistyöhön mahdollisimman aikaisin, jolloin huoli ei jää opettajan omille harteille, vaan se jakautuu työyhteisössä.

*“jos sitte on jotain vaikeeta, ni kysy heti, joko työkaverilta tai esimieheltä. [...] et heti antaa vaa asiat eteenpäin, eikä kattos liian pitkään jotakin hölmöilyä. Tai jos on huoli, ni heti vaan eteenpäin. Ettei se jää sulle itelle.” (H4)*

Työyhteisön tukea voi käyttää myös työmäärän keventämiseen materiaaleja ja kokemuksia jakamalla. Myös yhdessä suunnittelua suositellaan toimintamalliksi aloitteleville opettajille. Kollegalle on myös hyvä avautua omaan työhön liittyvistä haasteista.

*“ [...]semmonen jakamisen kulttuuri työkavereiden kesken. Se tosi paljon vie pois sitä omaa taakkaa pelkästään. Et voidaan ihan konkreettisesti jakaa materiaaleja mut sekin et voidaan jakaa kokemuksia ja niitä et tänään on ihan hirvee päivä.” (H1)*

*“Se on yhteisö työyhteisökin missä ollaan ja sielä varmasti löytyy joku semmonen henkilö, jos niitä ei oo montaa, joitten kanssa voi sit jakaa ja saada semmosia voimaannuttavia kokemuksia.” (H1)*

Myös oman työyhteisön ulkopuolella on induktiovaiheen opettajalle tarjolla tukea. Koulutuksen aikana luotujen verkostojen merkitys tulee esiin opettajien kokemuksissa. Opiskelutoverien tuella ja vinkeillä jaksaa töissä paremmin ja kavereille voi purkaa turhautumistaan eri tavalla kuin kollegoille. Materiaalejakin voi jakaa, jotta suunnittelun taakka pienenee.

*“paljo saanu tukee yheltä kaverilta[...] Niin tota ennen koulun alkuu palaveerattiin parin kaverin kanssa siinä sitte ja pohdittiin et miten lähtee tätä teknistä työtä rakentaan ja aina ku on pitäny jotain uutta työtä ni kysyny vähä neuvoa siihen. Joo se on kyllä tosi tärkeätä. Et verkostoituu siellä OKL:ssä ja saa tämmösiä, jotka on muissa jutuissa vähä vahvempia ku sä itte ja sitte mä oon hänelle liikunnan hommia tarjonnu, et mitä voi olla.” (H6)*

*“mul on jatkuvasti kavereita auttava puhelin siitä et miten hommat hoidetaan. Et eilen piti vastata puhelimeen ja selittää et miten tehdään liimatappiliitos. Et niinku jatkava auttava puhelin päällä, et kyl se on niinku auttanu tosi paljon.” (H0)*

**TAULUKKO 8.** Opettajan rooli.

H5: Oman persoonan tuominen esiin		
Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Anna myös itsestäsi oppilaille. Kerro vaikkapa omia kuulumisia. (H5)	Oman persoonan tuominen esiin	Opettajan rooli
Kerro oppilaille, että opettajakin on vain ihminen, joka ei tiedä kaikesta kaikkea. (H5)		
Kuuntele lasten huolia ja ole omalla persoonalla mukana. (H6)	Kuuntelijan rooli	
Keskustele paljon oppilaiden kanssa. Tällöin oppilaalle ei tule mielikuvaa, ettei opettaja ymmärrä. (H3)		
Alusta asti pitää olla napakka ja määrittää säännöt. Muuten tilanne voi lähteä käsistä. (H4)	Auktoriteetti	

Opettajan rooliin liittyen haasteista selviytymisen työkaluja löytyi aineistosta analyysin perusteella omaan persoonaan, kuuntelemiseen ja auktoriteettiasemaan liittyen (Taulukko 8). Oman persoonan julkituonti esimerkiksi omien kuulumisten ja oman erehtyväisyyden kautta koettiin hyväksi työkaluksi opettajan työhön.

*”Tää on semmosta läsnäolotyötä. Täytyy olla läsnä sillä omalla persoonalla, niin heti huomaa kun se läsnäolo kärsii kiireestä, niin lapset reagoi siihen, et ope ei oookkaan läsnä ihan nyt sillein niinku se on yleensä. Esimerkiksi lapset reagoi siihen heti. Tulee levottomuutta ja lähtee tavallaan semmonen oravanpyörä helposti liikkeelle. Mut usein sen pystyy ite pysäyttään omalla toiminnalla ja huomaa sen et hei, mulla on ehkä taas vähän turhan kiire tässä ollut ja taas vähän jarrutetaan.” (H1)*

*”Ja sitten jos luokkatilanteista, niin antaa itestään myös oppilaille. Kertoo sen koiransa kuulumisia tai kertoo itsestään, ettei pidä itseään vaan opettajana. Vaan, et mäkin oon näille H5. Ja sitä että jos aamulla väsyttää niin sanoo senkin. Tai jos on huono päivä, niin... niinku yks tyttö mulle sano että: “H5, ootkohan säkin tänään vähän väsynyt?” kun mä höpötin murtoluvuista ihan mitä sattuu. Mä vaan sanoin että kyllä mä oon, otetaas pieni happihyppely tähän. Nyt ei pysy mullakaan lanangat käsissä. Myöntää oppilaillekin sen että on vaan ihminen, että ei oo vaan se opettaja joka tietää kaikesta kaiken. Sen mä oon huomannut näitten kanssa.” (H5)*

Kuuntelijan roolia korostettiin, sillä lasten huolien kuuntelu ja lasten kanssa avoin keskustelu oltiin koettu oppilaan koulumyönteisyyttä lisääväksi. Haastavilla oppilailla kerrottiin olevan usein mielikuva, ettei opettajat ymmärrä heitä. Kuuntelemalla ja olemalla aidosti läsnä omalla persoonallaan oppilaan kohtaamisessa, näitä mielikuvia voidaan vähentää.

*”Ja keskustelkaa oppilaitten kanssa paljon. Sitä kuulee oppilailta paljon, että jos on hankalia tapauksia, niin sitten että ei se ymmärrä. Ei se opettaja ymmärrä. Ei se kuitenkaan... Se on aina mua vastaan. Niin että paljon keskustele niitten lasten kanssa myös. Yrittää ymmärtää ja kuunnella ja keksiä jonkun ratkasun yhdessä niin että se oppilaskin saisi osallistua siihen ratkaisun tekemiseen, no mitä me voitais tälle asialle tehdä?” (H3)*

Silti opettajan tulee olla heti uransa alusta napakka auktoriteetti, joka määrittää koulutyölle tarkat pelisäännöt. Muuten tilanne voi alkaa lähteä käsistä ja sen pysäyttäminen voi olla hyvinkin hankalaa.

*”Jaa sitte että, jos sä aattelet että noo se on varmaa vaa ku mä oon nuori ja nää muuten vaan hyppii silmille ni sitte jotenki se et ois vaan tarpeeks napakka, et heti antaa vaa asiat eteenpäin, eikä kattos liian pitkään jotakin hölmöilyä.” (H4)*

**Taulukko 9.** Yläluokka Opettajan hyvinvointi

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Älä ota itseesi negatiivisesta palautteesta. (H4)	Palautteen käsittelytaito	Opettajan hyvinvointi
Pura stressiä itsellesi sopivalla tavalla, esim. salilla, lenkillä, musiikilla. (H5)	Stressin purkaminen	
Pyri menemään oppituntien välissä opettajanhuoneeseen, jotta pääset osaksi porukkaa. (H5)	Osallisuuden tunne	
Joskus voi vain antautua, että näin se vaan menee. (H7)	Vallitsevan tilanteen hyväksyminen	

Opettajan hyvinvointiin liittyviä toimintamalleja olivat palautteen käsittelyyn, stressin purkamiseen, osallisuuden tunteeseen ja vallitsevan tilanteen hyväksymiseen (Taulukko 9). Esimerkiksi oppilailta tai heidän huoltajiltaan saadusta negatiivisesta palautteesta ei pidä loukkaantua. Työssä koettua stressiä pitää purkaa itselleen sopivalla tavalla, joka jokaisen täytyy selvittää itse.

*“Se että osaa erottaa sen vapaa-ajan myös ja pitää siitä kiinni. Koska tätä työtä voi tehdä ihan ympäri vuorokauden ja ihan jokainen päivä. Että täytyy myös ottaa se*

*oma aika. Mennä purkamaan ne paineet ja stressi jonnekin salille tai lenkille tai jonnekin muualle, että saa ne ajatukset pois.” (H5)*

Vapaa-ajan keventäminen töiden kasautuessa koetaan mahdollisuutena parantaa omaa jaksamista työelämässä. Liian aikataulutettu vapaa-aika ei anna mahdollisuuksia palautumiseen. Palauttavan vapaa-ajan toteuttamisen tapoja on monia, eikä yksi malli toimi kaikille. Oman kokemuksen kautta oppii tietämään, mikä on tietyssä tilanteessa itselle parasta mahdollista palauttavaa toimintaa. Haastattelujen perusteella vapaa-ajan merkitys korostuu erityisesti silloin kun töissä on raskasta.

*”Paljon se liittyy myös siihen, et silloin kun töissä on eniten kuormittavaa [...] pitäis osata keventää sitä vapaa-aikaa. Ettei se mee niin, et sul on koko vapaa-aikakin tikutettu täyteen, vaan se, että täytyy tunnistaa etukäteen se et mikä sut oikeesti nollaa, millä sä oikeesti palaudut, sillä nekin on eri asioita kaikille. [...]Et se on oikeesti palauttavaa vapaa-aikaa, eikä sitä suorittavaa vapaa-aikaa.” (H1)*

Oppituntien välissä kannattaa käydä edes pikaisesti opettajanhuoneessa, jolloin varmistaa oman pääsynsä osaksi porukkaa ja vakiinnuttaa oman paikkansa työyhteisössä.

*”Et vaikka mullakin ois täällä luokassa välitunnilla tehtävää, että mä haluaisin valmistella seuraavaa tuntia, mä monesti yritän edes käydä tuola opehuoneessa, niin että mä kuuluisin sinne ja mä olisin osa sitä porukkaa”. (H5)*

Opettajan työssä on tärkeää joskus myös vaan hyväksyä vallitseva tilanne, eikä yrittää väkisin vaikuttaa sen hetkiseen tilanteeseen.

*”Ehkä mä oon vähän myös antautunutkin siihen, että näin se vaan menee. Kun ei kaikkia juttuja voi kuitenkaan, mitä sielä loppupäässä tulee, niin ei niitä voi tietää sit vaikka helmikuussa, et tekis jotenkin niinku ennakkoon.” (H7)*

**TAULUKKO 10.** Kokemuksen merkitys.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka
Ensimmäisen vuoden jälkeen osaa määrittää omat säännöt huoltajille selkeämmin. (H2)	Työn keveneminen kokemuksen myötä	Kokemuksen merkitys
Oppilaantuntemuksen lisääntyessä työ helpottuu. (H3)		
Työskentele useammalla työnantajalla. Kouluissa on suuria eroja. (H4)	Itselle hyvän työympäristön löytäminen	
Epäonnistumisiin ei saa jäädä rypemään. (H0)	Epäonnistumisista selviäminen ja oppiminen	

Opettajan työn kuvataan helpottuvan jatkuvasti työkokemuksen karttuessa (Taulukko 10). Omien pelisääntöjen määrittäminen oppilaille ja heidän huoltajille on ensimmäisten vuosien erehdyksen jälkeen jatkuvasti helpompaa.

*”Ja sitten ku on sen ensimmäisen vuoden töissä, niin sit tietää paremmin niistä omista jutuista ja sit taas osaa kertoa vanhempainillassa et mulla on tämmöset ja tämmöset tavat. Mä oon vaan huomannut, että se auttaa ihan kauheesti.” (H2)*

Myös oppilaantuntemuksen lisääntyessä esimerkiksi opetuksen suunnittelu helpottuu. Epäonnistuneista oppitunneista ei pidä lannistua, vaan päästä nopeasti yli ja oppia. Toimintamalliksi aloittelevalle opettajalle tarjotaan aineistossa myös mahdollisimman laajaa tutustumista eri kouluihin, sillä kouluissa on huomattavia eroja työntekijän näkökulmasta. Hyväksi koettu työympäristö voi tuntua hyvältä vain siksi, että aloittelevalla opettajalla ei ole kokemusta paremmasta.

*”...käy nyt useammalla työnantajalla töissä, että kyllä ne koulut on aika erilaisia. Voi hoitaa asiat aika erilailla. Enhän mäkään nyt monessa oo ollu, mutta tota mahdollisimman moneen paikkaan ja sitä kautta niitä suhteita luomaan et saat sitte ehkä pitempää sijaisuutta ja muuta pätkää ja sen takia, että näät miten siellä hoidetaan. Et haluaks sä oikeesti mennä johonki minkä luulet olevan hyvä, ku et tiität paremmasta.” (H4)*

Tämän tulosluvun toimintamallien pohjalta olemme koonneet aloitteleville opettajille ”työkalupakin”, joka esitellään luvussa 6.2 Induktiovaiheen haasteista selviäminen.

### 5.3 Koulutuksen antamat valmiudet induktiovaiheen haasteiden kohtaamisen

**TAULUKKO 11.** Koulutuksen rooli.

Aineistosta	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Perusopintojen suoritustavat eivät tukeneet asioiden ymmärtämistä. (H1)	Perusopintojen suoritustavan muutos	Opinto-kokonaisuudet	Koulutuksen rooli
Monialaiset opinnot on niitä missä on pääsyt tekemään ja oppinut sitä opettamista ja sisältöjä. Niistä sai vähän materiaaalipankkiakin. (H3)	Monialaisten opintojen merkitys		
Monialaisten opintojen sijainti opetusohjelmassa lähemmäs työelämään siirtymistä. (H4)	Koulutuksen rakenteen muuttaminen		
Suunnittelutaidon kehittyminen ja opetuksen jaksottaminen harjoittelun suurin anti. (H0)	Suunnittelun kehittyminen opetusharjoittelussa		

Historian opinnoissa oppi, että että asiat eivät ole koskaan mustavalkoisia. (H0)	Sivuaineesta saatu ajatusmalli opettajan työhön		
Ymmärrys luokahuoneen ilmiöiden taakse (H4)	Tutkimuksellinen näkökulma opinnoissa (tutkimusopinnot)		
Miten opettajan päätöksenteko ja tutkiva opettajuus jäsentyy itselle? Jos johonkin on tieteellinen peruste, niin se pitää hyödyntää. (H7)	Tieteellisyyden merkityksen ymmärtäminen opintojen aikana		
Koulutuksessa ei puhuttu kertaakaan työn rajaamisesta, työssäjaksamisesta tai vapaa-ajan merkityksestä. (H1)	Koulutuksesta puuttuva sisältö		
Vanhempien kohtaaminen puuttuu koulutuksesta. (H0)			
Koulutus ei ole valmistanut hankalan oppilaan kohtaamiseen. Työelämässä on joutunut toimimaan vaiston varassa. (H5)	Erityispedagogiikan merkitys ja sen puute koulutusohjelmassa	Koulutuksen kritiikki	
Erityispedagogiikasta on ollut eniten hyötyä käytännössä. Sitä ei tule opinnoissa välttämättä ollenkaan. (H2)			Koulutuksen rooli
Teknisen työn opettamiseen sain hyvät perusteet, mutta ne perusjutut on unohtunut tosi nopeesti. (H6)	Käytännön osaamisen ylläpitäminen työuran aikana	Koulutuksessa opitun unohtaminen	
Nyt kun opiskeluista on pari vuotta aikaa, niin tuntuu että ei muista mitä siellä on opiskellut. (H3)	Sisältöjen sitominen osaksi omaa osaamista ja ymmärrystä		
Joissain asioissa itseään pätevempien ihmisten kanssa ystävystyminen. (H6)	Opiskelukaverin vahvuuksien hyödyntäminen työelämässä		
Omien vahvuuksien tarjoaminen opiskelukaverille työelämän tueksi. (H4)	Opiskelukaverin auttaminen omilla vahvuusalueilla	Verkostoituminen koulutuksessa	
Opiskeluaikana luodut verkostot toimivat hyvänä apuna työsuhteiden ja lisäkoulutuksen saamiseen. (H4)	Verkostoituminen työllistymisen ja kehittymisen tukena		

Koulutuksen rooli -teema määrittyi neljän yläluokan pohjalta. Nämä luokat olivat: Opintokokonaisuudet, koulutuksen kritiikki, koulutuksessa opitun unohtaminen ja verkostoituminen koulutuksessa (Taulukko 11).



Haastatteluissa sivuttiin haastateltavien toimesta jokaista koulutuksessa suoritettavaa opintokokonaisuutta tai sen osaa. Osa maininnoista oli positiivisia, osa negatiivisia. Perusopinnoista mainittiin lähinnä niiden teoriapohjaisuus ja etäisyys käytännön työelämästä. Perusopintojen suoritustapaa myös kritisoitiin, sillä niiden ei koettu tukevan asioiden ymmärtämistä tai syvempää pohtimista.

*”Ihan hirveesti ei jäänyt käteen näistä perusopinnoista aikanaan. Toki se on tärkeää et tietää tavallaan kasvatustilfilosofiaa, tietää niitä historiallisia merkityksiä, mutta jotenkin ehkä se toteutustapa, miten se silloin toteutettiin ku mä oon niitä lukenut, ei ollut ihan hirveen hedelmällinen. Lue viisi kirjaa ja kirjoita essee, että se ei ehkä tapana ainakaan ollut semmonen mistä oisin ihan hirveesti ite saanut. Periaattees kaiken voi perustella, kaiken juttujen olemassaolon, mutta muistan kyllä niitä turhautumisenhetkiä toisinaan, että miksi mä olen tälläsessä paikassa tai tälläsellä kurssilla, että tota ei se kaikki ainakaan ihan suoraan sinne työelämään iske.” (H1)*

Kaikista opintokokonaisuuksista eniten kehuja sai monialaisten opintojen kokonaisuus, jota kehuuttiin haastatteluissa hyvin käytännönläheiseksi kokonaisuudeksi, jonka sisällöt olivat myös jääneet parhaiten mieleen. Kurseilla tehdyistä tehtävistä oli ollut myös käytännön hyötyä työelämässä, sillä kurssityöt olivat usein suoraan käytännön materiaalipankiksi hyödynnettäviä kokonaisuuksia. Yhtäältä monialaisten opintojen sijainti heti ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden aikana koettiin kuitenkin haasteena, sillä käytäntöön tähtääviä kurseja toivottiin lähemmäs työelämään astumista. Toisaalta haastateltavat ymmärsivät monialaisten merkityksen suhteessa opetusharjoitteluihin ja tiedostivat, että kurssit tulee suorittaa ennen harjoitteluihin osallistumista.

*”Jostaki esim kirjallisuuden portfolioista on ollut ihan älyttömän paljon iloa ja hyötyä. Semmosia pitäis olla enemmän, et sulla olis aineisto jossa sä olisit tehny jo valmiiks, et okei, mä oon tehny tän kirjaesitelmäjutun, tästä mä voin ottaa sen. Ettei sun tarttis aina suunnitella kaikki, tai kun tehään jotaki toiminnallista tai muuta että se on hirveen työllistävää.” (H2)*

*”monialaset, kaikki ehkä semmonen missä on päässyt tekemään ja oppinut tai saanut vähän materiaalipankkia tai semmosta.” (H3)*

*”sit toinen juttu mistä on saanu ite hyötyä, niin esimerkiksi viime vuonna, niin kyllä toi lukemaan opettaminen, sen verran, kun sitä monialaisissa oli ja sen verran ku sitä oli tossa sivuaineessa myös, kyl se autto kanssa. Kun niihin materiaaleihin palas, niin sen muisti et ei tää mitään rakettitiedetä oo. Se että sai jonkin turvan, et oon mä nyt edes joskus näitä opiskellut vähäsen, sen muutaman tunnin ajan.” (H7)*

Monialaisten opintojen paikkaa heti opiskeluiden alussa kuitenkin kritisoidaan. Opitut asiat ehtivät unohtua opiskelujen aikana, kun tietoja ja taitoja ei pääse hyödyntämään työelämässä tarpeeksi nopeasti.

*”No minusta ois järkevää niin, että ne monialaset käytäs huomattavasti myöhemmin, silleen et ois työelämään jo enempi kontakteja, silleen että sä saat ne suoraan hyödynnettyjä muualla ku vaan siellä harjoittelussa” (H4)*

Opetusharjoittelut mainittiin useimmissa haastatteluissa käytännön opetustyöhön lähimmin liittyväksi opintokokonaisuudeksi. Harjoitteluiden aikana erityisesti suunnittelutaidon ja oppilaiden kohtaamisen kerrottiin kehittyneen oleellisesti. Opetuksen suunnittelu onkin ohjatun opetusharjoittelun keskiössä, sillä ennen harjoittelun aloittamista tulee laatia tarkka jaksosuunnitelma, sekä jokaiselle oppitunnille erilliset tuntisuunnitelmat. Erityisesti jaksosuunnittelu mainittiin myös haastatteluissa, sillä opettajan työssä työn jaksottaminen koettiin tärkeäksi taidoksi.

*”No siel on päässy tekeen töitä eri tyyppisten lasten kanssa et se niinku avaa vähän sitä et miten sä reagoit eri tilanteissa. Mä sanoisin et suurin hyöty niissä harjoittelussa on se suunnittelu. Et sä opit tekeen tunteja, sä opit suunnitteleen niit jaksoja. Sä opit siihen että jos sul on joku tämmönen asia ni se miten sä jaksotat ja teet ne viikkojärjestykset. [...] se on niinku tää perustyö minkä siel on oppinu kaikkein parhaiten.” (H0)*

*”Enemmän ehkä just koulutuksessakin nää harjoittelut. Siinähän silloin pääsi ite kiinni siihen. Ne on jääny kaikista eniten semmosina opettavina asioina mieleen.” (H3)*

Osa informanteista kokee myös ohjaajien kanssa käydyt keskustelut hyödyllisinä. Niiden sisällöt vaihtelevat kuitenkin ohjaajan mukaan. Esimerkiksi osa haastateltavista oli saanut ensimmäiset kokemukset vanhempien kohtaamisesta opetusharjoittelussa, kun toisilla taas näitä kokemuksia ei harjoittelujen kautta tullut. Harjoittelut nähdään tärkeinä työelämään valmistavina opintoina, erityisesti niiden työelämäyhteyden vuoksi.

*”Yhdessä meidän harjoittelussa meillä oli semmonen, että harjoteltiin tätä vanhemman kohtaamista ja sitä... pidettiin tämmönen kehityskeskustelu vai miksi sitä siellä norssilla kutsuttiin, et siitä oli jo kokemusta siitä vanhemman kohtaamisesta koulutuksen puolesta. Se oli sit taas et se meidän ohjaaja halus... (H3)*

*”...tai sitä että pääsee näkemään sen luokanopettajan työn, kun on harjoitteluja. [...]mutta ilman harjoitteluja en usko että pärjäis.” (H5)*

Harjoitteluihin kohdistuva kritiikki keskittyy usein normaalikouluun ja sen luomaan vääristyneeseen kuvaan koulumaailmasta. Harjoittelu ei haastateltavien mielestä valmista kohtaamaan haastavia tilanteita työelämässä. Aineiston perusteella normaalikoulu näyttäytyy liian idyllisenä paikkana harjoitella opettajan työtä. Myös harjoittelujen aikaisen suunnittelutyön vaadittu tarkkuus koetaan

työelämästä irralliseksi, sillä vastaavanlainen suunnittelu ei ole aikaresurssien puitteissa mahdollista työelämässä.

*“Ni sul on se minuuttituntsari ja kaikkihan niinku sujuu ku unelma. Varsinki sillonki ku me oltiin Hämpässä tekemässä ne harkat ni nehän oli kaikki unelmaluokkia, et eihän siel kukaan häiriköiny tai mitää. Ja sit siel on viis aikuista ja 16 lasta ni ei siinä nyt ihan hirveesti mitää häiriöö oo, et siinä mielessä ei oo tuonu sellasia avaimia.” (H4)*

*“Mulle ei osunut harjoittelussakaan ketään semmosta tai semmosia tilanteita, että olis ollut ulkomaalaisia vanhempia, ketkä ei ymmärrä suomea.” (H5)*

*“[...]harjoittelussahan tehään kaikki vimpan päälle. Sä käytät ihan järkyttävän tuntimäärän, jos mä toisin tossa mun työssä ton saman tuntimäärän, mitä siihen suunnitteluun käyttää niin oikeesti jokaviikkoiseksi, ni se ois ihan – se ois ihan sairasta.” (H0)*

Tutkintoon sisällytetyt sivuaineet koettiin omaa opettajuutta rakentaviksi ja tukeviksi kokonaisuuksiksi. Sivuaineet eivät olleet vain aineenhallinnan kannalta merkityksellisiä, vaan niistä sai tukea myös muihin opettajan työssä tarvittaviin osa-alueisiin. Esimerkiksi historian aineopinnot olivat rakentaneet yhden haastateltavan näkemystä siitä, miten mikään ei ole mustavalkoista. Tällä haastateltava viittasi siihen, miten usein työpaikallaan kohtaa tilanteita, missä varsinkin vanhemmat opettajat ajattelevat asioiden tapahtuvan joko näin tai noin, vaikka todellisuudessa mahdollisuuksia on paljon näiden vaihtoehtojen välillä.

*”Historiassa siel on sellanen ajatusmaailman apu tullu. [...] siel oli vahvasti semmonen ajatus, että asiat ei oo koskaan näin tai näin, vaan se on aina sellasta tasapaksua harmaata, ni se on ollu mulle ihan älyttömän hyvä hyöty tos joka päivä [...] koulussahan tosi monet opettajat uskoo, että asiat tehään joko näin tai näin. [...] toi työ ei oo mustavalkosta, ei se oo sillai et asiat menee joko näin tai näin vaan siin on tasapaksua harmaata toi työpaikka täynnä.” (H0)*

Tutkimusopintojen suhteen haastateltavien kokemukset jakautuivat eniten. Siinä missä toiset kokivat niiden hyödyt vain oman valmistumisen kannalta keskeisten opinnäytteiden valmistumiseen, osa tiedosti niiden merkityksen huomattavasti laajemmin. Laajemmassa merkityksessä tutkimusopinnot koettiin omaa tutkimuksellista ymmärrystä kehittävinä ja tutkivaan opettajuuteen ohjaavina. Tutkimukseen perehtymisen kautta kerrottiin myös ymmärryksen luokkahuoneen ilmiöistä kehittyneen.

*“No siis mä luulen, et moni ei sitä vastaa, mutta musta gradu. Ylipäätään graduopinnot on semmosta viitseiäisyyttä ja tutkimusperustaisuutta ja työorientaatiota opettanut. Mun nähdäkseni se et mitenkä opettajan päätöksenteko ja tämmönen tutkiva opettajuus pitää jäsentää itelle. Että mistä ne perusteet niille*

*jatkuville päätöksille tulee. Kun tässä elämässä on ihan hirveesti mutua ja etenki tässä opettajan hommassa, kun suurin osa kaikesta on mutua. Jos johonkin ois olemassa semmonen tieteellinen peruste, tai sitä on tutkittu jossain aikasemmin, niin kannattaahan se nyt hyödyntää ehdottomasti.” (H7)*

Työelämässä tulee vastaan myös paljon asioita, joita koulutuksessa on sivuttu vain nopeasti tai niitä ei ole käsitelty lainkaan. Koulutuksen kritiikki -yläluokassa mainitaan jälleen opettajan työnrajaamisen haaste, jonka käsittely on hyvin vähäistä koulutuksessa. Myöskään työssäjaksamisesta tai vapaa-ajasta ja niiden merkityksestä ei oltu puhuttu koulutuksen aikana riittävästi. Aineiston perusteella haastateltavat lisäisivät virkamiestyöhön ja vanhempien kanssa toimimiseen liittyviä sisältöjä koulutukseen.

*“Joo, just ennen sitä työelämään siirtymistä se ois aika jees siinä maisterivaiheessa. Käydään ihan just tätä kodin ja koulun välistä viestintää ja miten vanhempien kanssa toimitaan ja tämmösten arkisten juttujen, ristiriitatilanteiden selvittelyä ja sähkösten matskujen käyttöä ja Helmen käyttöä.” (H6)*

*“Niin että kun työhön liittyy tietysti paljon kaikkee muutakin paperin pyöritystä sun muuta... mikä ei siihen itse opetukseen liity mut kyl mä voisin sanoa että mä oon siellä [töissä] opetellut niitä että ne on kaikki ollut ihan uusia asioita mitä on tullut vastaan.” (H3)*

*“[...] aika retuperällä on se, että sitä.. kyllä sitä niinkun opettajan virkamiestyötä opetetaan aika vähäsen. Että mitkä ne oikeudet ja velvollisuudet on. Ihan vaan työntekijänäkin. Että mitä sulla on oikeus saada ja mitä sä oot velvollinen tekemään, ihan niinkun kaikista lomista ja erilaisista ansioista lähtien. Mut mä en sitä tiedä, et opetetaanko niitä missään muuallakaan vai onko ne tämmösiä just, että ne pitää vaan jokaisen ottaa selvää.” (H7)*

Koulutuksen mahdollisuutta valmistaa kaikkiin työelämän haasteisiin myös pohdittiin, sillä luokanopettajan työ on hyvin monipuolinen kokonaisuus. Luokanopettajakoulutuksen kriittisen orientaation mukaan opettajat voidaan nähdä myös poliittisina toimijoina, jotka osallistuvat opetussuunnitelmatyöhön ja kouluyhteisön, sekä sen olojen kehittämiseen (Feiman-Nemser 1989, 30). Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa luokanopettajia, jotka ovat valmiita muutoksille ja pystyvät kehittymään työssään uransa aikana. Näin ollen ainoastaan tämän hetken taitojen opettaminen koetaan ristiriitaisena. Myös koulujen erilaisuus tuo omat haasteensa koulutukselle ja sen mahdollisuuksille tukea luokanopettajan siirtymistä työelämään.

*“[...] eihän täällä mitenkään voi valmistaa siihen kaikkeen mitä tuolla kohtaa. Eikä voi opettaa mitään järjestelmää valmiiks, koska se on joka paikassa eri ja sit se muuttuu kahden vuoden päästä, vaan pitää opettaa jotain laajempaa, mikä on voimassa sitten vaikka kahdenkymmenen vuoden päästä. Niin, on se aika hankala*

*tehtävä ylipäättään opettaa sellaisia juttuja, mitä ei tiedetä, että... ei tiedetä niitä taitoja mitä tarvitaan, eikä tiedetä sitä osaamista, mitä niiden taitojen opettaminen opettajalta vaatii.” (H7)*

Erityispedagogiikkaa ja sen riittämättömyyttä sivuttiin jokaisessa haastattelussa. Erityispedagogiikan opintoja suorittaneet kokivat kyseiset opinnot oman työnsä kannalta erittäin tärkeiksi ja kokivat, että sitä olisi kannattanut opiskella vieläkin enemmän. Myös haastateltavat, jotka eivät olleet suorittaneet kyseisiä opintoja korostivat niiden merkitystä ja tarpeellisuutta osaksi luokanopettajakoulutusta. Lisäksi erityispedagogiikan tarvetta perusteltiin kentällä jatkuvasti lisääntyvällä inklusiolla ja erityisoppilaiden kohtaamiseen tarvittavien tietojen ja taitojen riittämättömyydellä.

*“Ehkä ois toivonu enemmän et miten toimi näin tällaisten ns. erityisten oppilaiden kanssa. Se on ehkä vaan sitten, jos on opiskellut erityispedagogiikkaa, et niillä on ehkä sit apua et miten näitten persoonien kanssa pitää toimia. En mä muista et meillä ois ollut mitään, et miten näitten erityistapausten kanssa kannattaa, koska ne on aina niitä hankalampia.” (H3)*

*“Ja jotenkin se, vaikka meillä oli hyvin vähän semmosta niinkun erityispedagogiikasta silloin, mut tavallaan ymmärrys siitä miksi joku lapsi toimii näin ja miten mä voin tukea ja miten mä voin ohjata. Niin ne oli tosi merkittäviä kokonaisuuksia silloin opiskeluaikana.” (H1)*

*“Erityispedagogiikka. Sitä ilman ja siltikin musta tuntuu, että mulla loppuu, et mulla ei oo välillä keinoja tai että mitä mä teen tai tuntuu että mä en oo saanu tarpeeks koulutusta. Että erityispedagogiikkaa ei varmaan ikinä olis tarpeeks opiskeluissa ja nythän sitä ei välttämättä tuu ollenkaan. [...] Siitä on ollut ihan kaikista eniten hyötyä käytännössä.” (H2)*

*“Se erkkapeda ehdottomasti kaikille pakolliseksi ja sitä kautta tulis myös se tuen eri muodot [...] työhän se opettaa kaikkein eniten, mutta ehkä vielä niitä oppimisvaikeuksia ja niitä, et miten sä autat ja mitä kaikkii ongelmii voi olla ja niitä erkkapedan opintoja mä vaan huutasin sinne lisää.” (H4)*

*“Erityispedagogiikkaa mä koen, että se on ollut tosi tärkeä, vaikka mä oon luku sen 2011, eli siitä on tosi pitkä aika ja ihan yliopiston ensimmäisiä kursseja. Ja jos nyt ne suorittaisin, niin suorittaisin ne paljon paremmin ja kattavammin, mutta mä uskon, että se on semmonen tärkein[...].” (H5)*

Sisällönanalyysillä muodostettiin myös koulutuksessa opittujen asioiden unohtamisen yläluokka. Oli mielenkiintoista huomata, että useampi haastateltava kertoi unohtaneensa, että mitä luokanopettajakoulutuksen aikana on opiskellut. Tämä ilmeni, kun kysyimme haastattelussa, että mitä opintokokonaisuuksia haastateltava ei koe työnsä kannalta tärkeiksi, ja millaisia opintokokonaisuuksia haastateltava nyt lisäisi luokanopettajakoulutukseen. Useampi haastateltava

päätyi vastaukseen, ettei osaa nyt eritellä, että mitä kursseja tai opintokokonaisuuksia luokanopettajakoulutukseen kuuluu ja mitä niistä oli itse suorittanut. Voi toki myös olla, että näillä kursseilla saadut tiedot ja taidot on sidottu osaksi omaa osaamista ja ymmärrystä, mutta niiden sijoittuminen johonkin tiettyyn tutkintorakenteen vaiheeseen on unohtunut. Unohtaminen liittyi myös käytännön taitojen unohtamiseen, mihin viitattiin mm. teknisen työn osalta. Koulutuksessa saadut taidot koettiin hyödyllisiksi ja riittäviksi, mutta nyt työssäolon aikana taidot ovat ruostuneet ja unohtuneet, kun niitä ei olekaan tarvinnut käyttää.

*”mä koen monialaset tosi hyödyllisinä, silloin se harmi et ne oli siellä alkupuoella, ni osa on jo unohtunu jo tässä vaiheessa ku siitä alkaa olla se viitisen vuotta aikaa.”* (H6)

*”No ehkä silloin koulussa mä mietin enemmänkin joillain tietyillä kursseilla, että minkätakia tätäkin pitää... mutta nytten kun on ollut koulusta pois, niin musta tuntuu, että mä en muista enää että mitä mä oon tehnyt. niin sen takia mä en osaa ees sanoa että mitä sieltä vois jättää pois kun mä en muista enää ees mitään kurssien nimiä, enkä mitään. Hirveen sumuset on ne mielikuvat.”* (H3)

Yhdeksi koulutuksen roolin yläluokaksi muodostui koulutuksen aikana verkostoituminen. Verkostoitumisesta oli ollut apua niin töiden kuin lisäkoulutuksenkin saannissa. Koulutuksen aikana luotua verkostoa käytettiin hyväksi myös itselle heikompien aineiden opettamisessa ja näiden aineiden opetuksen suunnittelussa. Vastavuoroisesti haastateltavat kertoivat tarjoavansa omiksi vahvuuksikseen kokemien aineiden suunnitteluun ja opettamiseen apua opiskeluaikaisille ystävilleen.

*”Joo se on kyllä tosi tärkeätä, et verkostoituu siellä OKL:ssä ja saa tämmösiä, jotka on muissa jutuissa vähä vahvempia ku sä itte ja sitte mä oon hänelle liikunnan hommia tarjonnu, et mitä voi olla.”* (H6)

Koulutuksen antamat koetut valmiudet näyttäytyvät aineistossamme hyvin monijakoisina. Käytännön kurssien, kuten monialaisten opintojen kokonaisuutta ja opetusharjoittelujen merkitystä korostetaan. Käytäntöä kaivataan kuitenkin lisää koulutukseen ja myös opetusharjoittelut saavat kritiikkiä. Maisterivaiheen tutkimuskurssit ja pro gradu -tutkielma koetaan merkityksellisiksi ja koulutuksen aikana tuotettuja valmiita materiaaalipankkeja kehutaan, sillä niitä voi käyttää sellaisenaan työelämässä. Erityispedagogiikan opinnot koetaan hyvin tärkeiksi. Ne luokanopettajat, jotka ovat opiskelleet erityispedagogiikkaa kokevat sen hyödylliseksi ja ne joilla se ei ole sisältynyt opintoihin kaipaisivat lisätietoa aiheen tiimoilta ja vaativat sitä vahvemmin osaksi luokanopettajakoulutusta. Kokonaisuudessaan koulutus käsittelee kuitenkin vain pientä osaa työelämässä vaadittavista tiedoista ja taidoista.

## 6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme edellisessä luvussa muodostettuja keskeisimpiä tutkimustuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin. Lisäksi pohdimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Viimeisenä tässä luvussa pohdimme uusia avauksia jatkotutkimuksille ja kehitysehdotuksia luokanopettajan induktiovaiheen tukemiseen.

### *6.1 Induktiovaiheen luokanopettajien kokemat haasteet*

Yliopistosta työelämään siirtyminen on itsessään jo suuri muutos. Yliopisto-opiskelu on rutiineiltaan ja aikataulultaan työelämää vapaampaa ja joustavampaa. Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan koulutuksesta työelämään siirtymisen haastavuuden lisäksi opettajan ammatti eroaa muista ammateista, sillä työelämään siirryttäessä uudella opettajalla on täysi vastuu ensimmäisestä päivästä alkaen (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12).

Induktiovaiheen luokanopettajan työ näyttäytyy monilla tavoin haasteellisena tutkimuksessamme. Eniten tunteita luokanopettajilla herätti kohtaamiset haastavien oppilaiden ja heidän huoltajien kanssa. Riittämättömyyden tunne tuli esiin erityisesti haastavien oppilaiden kohtaamisessa. Osa opettajista oli kokenut heihin kohdistunutta henkistä tai fyysistä väkivaltaa ja oppilaiden aggressiivisuutta ympäristöä kohtaan. Tulokset ovat linjassa Blombergin (2008, 123–124) tuloksiin, joiden mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli kokenut hyökkäävää käytöstä tai väkivaltaa ensimmäisen työvuoden aikana. Myös kodin ja koulun välisen kommunikoinnin haastavuus näkyy Blombergin väitöskirjassa. Yhteistyö aiheuttaa pelon tunteita opettajissa ja vanhempien kasvatuskäytännöt koettiin vaikeuttavan opettajien kasvatustyötä. (Blomberg 2008, 117; 142.) Tutkimuksessamme kuitenkin osa opettajista mainitsi myös saaneensa tukea ja positiivista palautetta vanhemmilta. Samaan tulokseen on päätynyt myös Aho (2011) väitöskirjassaan. Vanhemmat saattavat toimia opettajan voimavaroina erityisesti tilanteissa, joissa tukea ja arvostusta ei saada työyhteisöstä (Aho 2011, 93).

Työpäivien venyminen ja töiden kasaantuminen näkyy tutkimuksessamme induktiovaiheen opettajia kuormittavana tekijänä. Tätä ei kuitenkaan voida todeta ainoastaan induktiovaiheen ongelmaksi, sillä Työterveyslaitoksen tekemän selvityksen mukaan opettajista yli puolet kokevat ammatin työmäärän ylittävän heidän sietokykynsä (OAJ:n verkkosivut 2017). Tämän lisäksi induktiovaiheen erityislaatuisuus lisää työn kuormittavuutta. Koulutus ei voi täysin valmistaa luokanopettajia kohtaamaan työelämän haasteita ja uusia asioita on omaksuttava nopeasti. Opettaja huomaa työelämässä myös puutteita omassa osaamisessa, mikä taas voi johtaa minäpystyvyyden tunteen heikkenemiseen. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14–15.)

Induktiovaiheen haasteiden erottaminen opettajan työn jatkuvista haasteista on osaltaan ongelmallista, sillä kokemuksen karttuessa suhtautuminen haasteisiin muuttuu. Ahon mukaan (2011) opettajan ammatissa selviytymisessä riskiä nostivat monet erilaiset tekijät. Oman tutkimuksemme näkökulmasta yhteneviä tekijöitä Ahon tulosten kanssa olivat oppilaat, heidän vanhempansa, sekä opettajan ammatin muuttunut ja laajentunut työnkuva. Integraation johdosta oppilasaines tuo opetukselle uudenlaisia haasteita, sillä oppilaat jotka ennen olisi siirretty erityisluokille integroidaan nykyään yleisopetuksen luokkiin. Vanhempien toiminta nähdään ongelmallisena, sillä usein he pitävät kiinni oikeuksistaan, mutta eivät hoida omia velvollisuuksiaan. Tämän myötä kasvatusvastuu näyttää siirtyneen yhä enemmän koululle. Muuttunut ja laajentunut työnkuva on kasvattanut opettajan työmäärää. Edellä mainittu integraatio vaikuttaa tähän omalta osaltaan, mutta myös arviointikeskustelut, erilaiset projektit ja oppilashuollollinen yhteistyö lisäävät opettajan työtaakkaa. (Aho 2011, 92–94; 99.)

Induktiovaiheen luokanopettajat kokivat siis hyvin samankaltaisia haasteita työelämässään kokeneempiin opettajiin verrattuna. Aineistomme sisällä on kuitenkin havaittavissa eroja eri luokanopettajien välillä riippuen heidän työkokemuksensa pituudesta. Tutkimuksessamme pidempään työskennelleillä opettajilla esiin tulivat kehittyneempi ajattelu työn haasteita kohtaan ja aikaisemmat onnistumisen kokemukset näyttäytyivät tässä merkittävinä. Haasteista selviytyminen näyttäytyykin tärkeänä osa opettajaksi kasvamista. Haasteet ammatissa eivät välttämättä vähene vuosien saatossa, mutta opettajien kompetenssi kohdata niitä kehittyy ja minäpystyvyyden tunne lisääntyy positiivisten kokemusten kautta. Haastatteluista tulee esille myös, miten opettaja astuu ensimmäisen vuoden aikana moneen sudenkuoppaan ja oppii kantapään kautta välttämään tai kiertämään vastaavat tilanteet tulevaisuudessa. Kokeneemmat opettajat pystyivät haastatteluissa kokoamaan ajatuksiaan selkeämmin ja osaavat liittää ne myös koulutuksen kontekstiin. Lyhyemmän



työkokemuksen omaavat opettajat painottivat haastatteluissa enemmän yksittäisiä ja ajankohtaisia tilanteita osaamatta yleistää niistä selkeitä johtopäätöksiä.

Luokanopettajien kokemista haasteista tulee esille myös opettajan työn monimuotoisuus. Luvussa 2.2 esitellyistä yleisistä työelämävalmiuksista kaikki taidot ovat läsnä opettajan työssä. Opettajan ammatissa selkeimpänä haasteiden näkökulmasta voidaan nähdä oman toiminnan hallinta. Työ on toteutustavoiltaan vapaata ja työaika ei ole virallisesti rajattu. Kyky organisoida ja hallita omaa ajankäyttöä näyttäytyykin erityisen tärkeänä induktiovaiheen opettajilla. Henkilökohtaisten vahvuuksien tiedostaminen ja niiden käyttäminen työssä on myös taito, joka painottuu induktiovaiheessa, sillä kokemuksen kautta toimivaksi havaittuja toimintamalleja ei ole vielä ehtinyt muodostua. Oppimisen taito korostuu myös työuran alussa. Induktiovaiheen opettajan täytyy oppia työyhteisön toimintamallit, opetussuunnitelman laajat aihealueet sekä ammattiin kuuluvat velvollisuudet, joita koulutus ei ole tuonut esille. Opettajan ensimmäiset työvuodet voidaan näin ollen nähdä jatkuvana ongelmanratkaisuna.

Kommunikointitaidon merkitystä ei myöskään voida sivuuttaa. Opettaja on vuorovaikutuksessa kymmenien lasten kanssa päivittäin. Tämän lisäksi kommunikointia tapahtuu eri opettajien välillä, sekä esimiehen, moniammatillisten yhteistyötahojen ja vanhempien kanssa. Suullinen ja kirjallinen viestintätaito ovat jatkuvasti läsnä opettajan työssä ja puutteet näissä taidoissa aiheuttavat opettajille lisähaasteita työssään.

## *6.2 Induktiovaiheen haasteista selviytyminen*

Toinen tutkimuskysymyksemme muotoutui mukaan tutkimukseen vasta haastatteluiden jälkeen, sillä huomasimme aineistoa analysoidessamme, että pystymme sen pohjalta muodostamaan induktiovaiheen luokanopettajien kokemusten perusteella käytännön ”työkalupakin” työelämään siirtyville opettajille. Tarkoituksena on haasteiden pohjalta tehdä näkyväksi valintoja ja linjauksia, joilla induktiovaiheen luokanopettajat ovat voineet keventää työtaakkaansa tai parantaa työssäjaksamistaan. Nämä mallit ovat luonnollisesti yksilökohtaisia, eivätkä ole yleistettävissä. Tämän vuoksi niiden peilaaminen aiempaan tutkimukseen ei ole mielekästä, vaan niiden arvo on enemmänkin juuri käytännöllisellä tasolla. Näistä toimintamalleista voi olla apua yksittäisille opettajille, jotka painivat samankaltaisten ongelmien kanssa työelämänsä alkumetreillä tai pohtivat vastaavia aiheita opintojensa loppuvaiheessa. Aineistosta koostetut toimintamallit on esitetty taulukossa 12.

**TAULUKKO 12.** Aloittelevan opettajan ”työkalupakki”.

Koettu haaste	Toimintamalli
Töiden tekeminen kotona	Työn rajaaminen siten, että työskentelee vain koululla. Opettajan työaika ei ole virallisesti rajattu, mutta omia rajoituksia voi tehdä. Muista, että stressi ja väsymys välittyy luokkahuoneessa myös oppilaille.
Suunnittelutyöhön kuluva aika	Työhönsä voi vaikuttaa itse hyvin paljon. 1. Oman suunnittelun keventäminen ja opetusmenetelmien yksinkertaistaminen 2. Materiaalien jakaminen työyhteisössä ja opettajaystävien kesken.
Hankalat huoltajat	Asiakaspalvelijan roolin ottaminen vanhempien kanssa. Turhautumisen purkaminen mieluummin muille opettajille ja työkavereille, kuin oppilaan huoltajalle. Mikäli huoltajalta tullut viesti herättää tunnekuohun, kannattaa ottaa oma aika rauhoittumiseen ja sen jälkeen vastata tai soittaa asian tiimoilta.
Huoltajien vaatimukset	Opettaja on oman työnsä asiantuntija. Huoltajien kaikkiin vaatimuksiin (aineistossa esim. viikoittaiset raportit yhden oppilaan etenemisestä) ei tarvitse suostua.
Kodin ja koulun välinen kommunikaatio	Soittamisen suosiminen kodin ja koulun kanssa viestimisessä säästää aikaa ja väärinymmärryksien mahdollisuus pienenee. Vanhempien lähettämiä viestejä ei kannata lukea ennen nukkumaanmenoa.
Työtehtävät joita ei osaa	Rohkeasti avun kysyminen kollegoilta ja esimieheltä. Apua saa usein pyytämällä, mutta sitä ei välttämättä tulla pyytämättä tarjoamaan.
Työn kasautumisen aiheuttama stressi	Opettajan työ on jaksottaista ja sen kuormittavuus painottuu lukukausien loppuun. Tämä kannattaa ottaa huomioon jo etukäteen ja keventämällä vapaa-aikaa ja panostaa riittävään palautumiseen.

Teorian valossa mentorointi on koettu induktiovaihetta helpottavaksi ja opettajan kasvua tukevaksi. Merkittävää aineistossa onkin, että Pirkanmaalla työskentelevien opettajien haastatteluissa ei tule ilmi induktiovaiheen mentorointiohjelmia. Ainoastaan yksi haastateltavista mainitsi mentorikseen

koulussa toimineen erityisopettajan, mutta tässäkään tilanteessa ei ollut kyseessä erikseen sovittua vertaismentorointia.

### *6.3 Koulutuksesta saadut valmiudet haasteiden kohtaamiseen*

Koulutukseen liittyvät tuloksemme ovat pro gradu -tutkielman osalta linjassa aikaisempaan tutkimukseen. Haastateltavamme korostivat tutkielman merkitystä oman ammatillisen kompetenssin kehittämisessä. Blomberg (2008, 189) esittää aineistonsa pohjalta väitöskirjassaan tutkielman tekemisen auttavan opettajaksi kasvussa. Myös Niemi & Nevgi (2014) ovat tutkimuksessaan samoilla linjoilla. Opiskeluaikaiset kokemukset tieteellisen tekstin lukemisesta, analysoinnista, tulkitsemisesta sekä oman tutkimuksen tekemisestä ovat lisänneet opettajien kompetenssia sitoutua tieteelliseen tutkimukseen ja kriittiseen ajatteluun. Aloittelevat opettajat ilmaisivat saavuttaneensa kyvyn nähdä opetustyön jatkuvasti kehittyvänä tehtävänä ja ymmärtää luokkahuoneiden ja koulujen tutkimisen arvon. Tämä kyky on myös yhteydessä luokanopettajakoulutuksen tekniseen orientaatioon, jonka kannattajat luottavat kumulatiiviseen tutkimustietoon luokanopettajuuden tulevaisuudessa. Tutkimusopintojen ja aktiivisen oppimisen voidaan katsoa olevan toisiaan vahvistavia ja yhdessä aloittelevan opettajan ammatillista kompetenssia vahvistavia tekijöitä. (Feiman-Nemser 1989, 24; Niemi & Nevgi 2014, 140.)

Tulosten perusteella opetusharjoittelu nähdään tärkeä kokonaisuutena luokanopettajakoulutuksessa. Erityisesti sen korostetaan olevan työelämävalmiuksia tarjoava kokonaisuus opinnoissa. Blombergin (2008) tuloksissa on nähtävissä samankaltainen näkemys. Mielikuvat koulusta taas pohjautuvat usein opetusharjoitteluihin. Aineenhallinta ja opetuksen suunnittelu painottuvat harjoitteluissa, kun taas työelämän muut taidot kuten vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja kyky ratkaista ristiriitoja jäävät vähemmälle huomiolle. Kokonaisuudessaan koulutus koetaan hajanaiseksi, eikä se vastaa riittävästi työtodellisuutta. Myös arvioinnin haastavuus ja koulutuksen tarjoama riittämätön kompetenssi arvioinnin suorittamiseen näkyy väitöskirjan tuloksissa. Blomberg esittääkin, että arvioinnin tulisi olla opettajankoulutuksessa yksi keskeisistä ydinsisällöistä. (Blomberg 2008, 190–191; 197.)

Opetusharjoitteluiden kritiikki keskittyy tutkimuksessamme niiden yksipuolisuuteen. Suurin osa harjoitteluista suoritetaan normaalikoulussa, jonka resurssit ja oppilasmateriaali eivät vastaa todellisuutta. Luokanopettajakoulutuksen käytännön orientaatioissa painotetaan ensikäden kokemuksia ja haastavista tilanteista vertaisten ja ohjaajien kanssa keskustelua (Feiman-Nemser

1989, 22–23). Haastatteluiden perusteella tällaisia haastavia tilanteita ei kuitenkaan tule riittävästi vastaan normaalikoulun harjoitteluissa, eikä niistä näin ollen päästä keskustelemaan harjoitteluiden yhteydessä ohjaavien opettajien kanssa. Vastaavia tuloksia opetusharjoitteluita koskien on saatu ennenkin. Opettajat kokevat, ettei opetusharjoittelut valmista heitä riittävästi työelämään ja koulutuksessa onkin mahdollista suorittaa kaikki harjoittelut yliopiston alaisuudessa toimivalla normaalikoululla (Heikkinen ym. 2014, 48–49). Ongelmana kenttäkouluissa järjestettävässä harjoittelussa on kuitenkin rahoitus, sillä normaalikoulujen rahoitus tulee suoraan valtiolta kouluille ja tämän takia se näyttäytyy yliopistolle ”ilmaisena” paikkana toteuttaa harjoittelut. Kenttäkouluverkoston käyttö koulutuksessa voisi kuitenkin olla kustannustehokkaampaa. Esimerkiksi Helsingissä kenttäkoulujen kustannukset harjoittelupaikkaa kohti ovat noin kuudesosan normaalikouluihin verrattuna. (Heikkinen ym. 2014, 49–50). Yhtenä vaihtoehtona tähän on esitetty rahoituksen siirtäminen luokanopettajakoulutuksen käyttöön normaalikoulun sijaan. Tällä tavalla koulutuksellisesti ja rahallisesti paras vaihtoehto voitaisiin valita kilpailuttamalla eri vaihtoehdot. (Heikkinen 2008.)

Arviointi näyttäytyy myös aineistossamme yhtenä haasteena opettajan induktiovaiheessa. Induktiovaiheen opettajat painivat arviointien kriteerien kanssa ja ilmaisivat sen lisäävän työtaakkaa erityisesti lukukausien loppuun. Lisähaasteensa tuo myös uuden opetussuunnitelman käyttöönotto vuoden 2016 syksyllä. Osalla haastateltavista uuden opetussuunnitelman mukainen arviointi ei ole sisältynyt koulutukseen ja opetusharjoittelussa suoritettut arvioinnit on tehty vanhan opetussuunnitelman kriteerien mukaisesti. Työelämässä uusi opetussuunnitelma on myös kokeneille opettajille vieraampi, joten kollegoilta ei arvioinnin osalta ole mahdollista saada kokemukseen perustuvaa asiantuntevaa apua.

Tutkimuksemme lähdekirjallisuudessa erityispedagogiikan merkitys ei näyttäydä yhtä tärkeänä, kuin omissa tuloksissamme. Blombergin (2008) väitöskirjassa on muutamia mainintoja erityispedagogiikan merkityksestä. Omassa aineistossamme se kuitenkin näyttäytyy erityisen tärkeänä ja sen merkitystä korostettiin useimmissa haastatteluissa. Yhtäältä erityispedagogiikkaa opiskelleet luokanopettajat korostivat opintojen tärkeyttä työelämässä ja toisaalta opettajat, jotka eivät olleet opiskelleet sitä esittivät kyseisten opintojen puuttumisen koulutuksesta ongelmallisena. Perusteena erityispedagogiikan tarpeellisuudelle esitetään inklusion yleistymisen suomalaisessa koulujärjestelmässä. Eroavaisuus Blombergin ja tämän tutkimuksen tuloksissa saattaakin selittyä vuonna 2011 käyttöön otetulla perusopetuslain (Perusopetuslaki 628/1998) muutoksella (Perusopetuslaki 642/2010), jonka myötä Suomen kouluissa otettiin käyttöön kolmiportainen tuki.

Tämän muutoksen myötä erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrä on laskenut noin prosenttiyksikön verran, hieman alle kahdeksaan prosenttiin kaikista oppilaista. Vastaavasti uuden tehostetun tuen oppilaita on nyt noin yhdeksän prosenttia maamme peruskoulun oppilaista. (Suomen virallinen tilasto, 2016)

Erikoista onkin, että erityispedagogiikan opinnot ovat olleet sisällytettyinä luokanopettajien opetussuunnitelmaan valinnaisina opintoina viimeisen kerran lukukautena 2011–2012 (Tampereen yliopiston opinto-opas 2011–2012). Eli vuosi edellä mainitun perusopetuslain uudistuksen jälkeen Tampereella opiskelevat luokanopettajat eivät ole voineet opiskella erityispedagogiikkaa omassa yliopistossaan. Ainoana vaihtoehtona on ollut opiskella kyseisiä opintoja joustavalla opinto-oikeudella jonkin muun yliopiston alaisuudessa. Tutkimustulostemme valossa erityispedagogiikan lisäämistä Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmaan tulisi harkita, mikäli koulutuksen tarkoituksena on tarjota opiskelijoille parempia työelämävalmiuksia.

Mielenkiintoista koulutuksen roolista puhuttaessa oli, että vain harva haastateltava puhui ryhmäyttämisestä tai ryhmähengen kehittämisestä osana opettajan työtä. Yksi luokanopettajakoulutuksen tuottama ajatuksellinen orientaatio on kuitenkin yksilöllinen orientaatio, jonka mukaan opettajan rooli nähdään oppimista edistävien olosuhteiden fasilitaattorina (Feiman-Nemser 1989, 27). Tähän orientaatioon liittyvien mainintojen puuttuminen haastatteluissa, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sen puuttumista luokanopettajakoulutuksesta. Pohdimme, että voiko tilanne johtua siitä, että uusilla opettajilla ei yksinkertaisesti ole riittäviä voimavaroja ja resursseja keskittyä opetuksessaan ryhmähengen luomiseen.

Ryhmätyötaidot ovat osa sosiaalista pääomaa, joka opetussuunnitelman perusteissa mainitaan osana perusopetuksen tehtävää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.) Parhaimmillaan ryhmäytyminen ja luokassa opitut ryhmätyötaidot parantavat luokan työrauhaa ja vähentävät oppilaiden välisiä konfliktitilanteita. Näiden taitojen kehittämisellä opettaja säästää omia resurssejaan, kun ryhmän kanssa toimiminen helpottuu ja ajankäyttö tehostuu, kun ongelmatilanteiden ratkomiseen ei tarvitse käyttää resursseja työpäivän aikana tai sen jälkeen. Tämän ajatuksen valossa tulisikin pohtia opettajakoulutuksen roolia ryhmäyttämisen merkitysten tarjoajana.

## 6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessään, sekä sen valmistuttua. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (1997, 23–25) mukaan eettisesti hyvässä tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Ihmistieteiden lähtökohtana tulisi heidän mukaansa olla ihmisarvon kunnioittaminen. Eettisyyden osalta haasteellisinta ihmistieteissä tehtävälle tutkimukselle on tiedonhankintaan ja koejärjestelyihin liittyvät menettelyt. (Hirsjärvi, ym. 1997, 23–25.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun työkaluna on yksilöhaastattelu sen salliman anonymiteetin vuoksi. Lisäksi pohdimme ennen aineiston keräämistä, että yksilöhaastattelulla saattaa olla myös “terapeuttinen” vaikutus haastateltavalle. Kuten tutkimuksen tuloksissa selviää, opettajilla on mahdollisuus purkaa kokemuksia kollegoilleen omassa työyhteisössä, mutta tutkimuksen myötä heille tarjoutui mahdollisuus avautua myös täysin ulkopuolisille henkilöille ja tuoda omia haasteitaan julki anonymisti.

Kaikki tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat valikoituivat tutkimuksen otantaan täysin satunnaisesti suuresta joukosta induktiovaiheen opettajia. Arvonnan jälkeen heitä lähestyttiin tutkimuspyynnöllä, joka lähetettiin henkilökohtaisella sähköpostilla (Liite 1). Haastattelu aika sovittiin kahdeksan ensimmäisen sähköpostiin vastanneen henkilön kanssa. Ennen haastattelun alkua haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen (Liite 2), jossa kerrottiin tarkasti tutkimuksen taustat, aineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyvät asiat sekä haastateltavan oikeudet. Informanteille oli siis alusta asti selvää, millainen tutkimuksemme on luonteeltaan ja mitä siihen osallistuminen heiltä vaatii. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja siitä poisjättäytyminen oli mahdollista missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Olemme olleet tutkimuksemme kaikissa vaiheissa rehellisiä ja kunnioittaneet toisten henkilöiden, kuten informanttien, ohjaajien sekä opponenttien mielipiteitä, kokemuksia ja näkemyksiä tutkimusaiheeseen liittyen. Olemme pyrkineet esittelemään tulokset suoraviivaisesti ja yrittäneet välttää turhaa yleistämistä. Lisäksi olemme myös kunnioittaneet muita tutkijoita viitaten heidän teoksiinsa tieteellisten konventioiden mukaisesti.

Pattonin (1990) mukaan tutkimusprosessiin kohdistuu useita luotettavuuskysymyksiä. Ne liittyvät niin tutkijoiden oman toiminnan, aineiston analysoinnin kuin tutkimusprosessin ja keskeisten tulosten

raportoinnin luotettavuuteen. (Patton 1990, 372.) Myös Hirsjärvi ym. (1997, 226) kirjoittavat siitä, miten tutkija joutuu jokaisessa tutkimuksen vaiheessa pohtimaan tekemiään ratkaisuja. Laadullisessa tutkimuksessa sen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen jokaisen vaiheen toteuttamisesta. (Hirsjärvi, ym. 1997, 226.)

Tutkimusrapotissa olemme selostaneet tarkasti tutkimuksemme eri vaiheet, jotta lukijan olisi helppo ymmärtää tutkimusprosessin aikana tekemiämme valintoja, sekä niiden takana vaikuttavia tekijöitä. Lähdimme selvittämään tutkimusongelmaamme tutkimuskysymysten kautta ja käytimme tutkielmamme tekemiseen tutkimuskysymyksille tarkoituksenmukaisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksen tulokset olemme raportoineet luotettavasti suoriin sitaatteihin nojaten. Lisäksi olemme pysähtyneet tutkimuksen edetessä perustelemaan myös itsellemme tekemiämme ratkaisuja, sekä keskustelleet vaihtoehtoisista menetelmistä käyttämiemme tutkimus- ja analyysimenetelmien kohdalla.

Tutkimuksen informantit olivat valmistuneet vuonna 2014 tai sen jälkeen, joten jokainen heistä on opiskellut luokanopettajakoulutuksessa myös tutkijoiden kanssa yhtäaikaaisesti. Tästä syystä osa informanteista oli tutkijoille ennalta tuttuja henkilöitä, jotka pyrimme silti kohtaamaan yhdenvertaisina yksilöinä. Haastateltavasta riippumatta jokainen haastattelu noudatti samaa ennalta määrättyä teemahaastattelurunkoa, vaikka joidenkin informanttien kohdalla tutkijoilla saattoi olla jonkinlainen esikäsitys informantin kokemuksesta tai ajatuksesta. Lopullinen tutkimusaineisto on haastatteluista tehty litteroinnit, eli ennako-oletukset ja -tiedot haastateltavista jäivät näin ollen tutkimuksen aineiston ulkopuolelle. Aineistoa säilytettiin lukitussa kaapissa, johon pääsy oli vain tutkijoilla. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto tuhoetaan paperisilppurilla.

Laadullisessa tutkimuksessa täytyy pohtia objektiivisuuden ongelmaa, joka liittyy tutkijan ymmärryksen laatuun. Merkittävää on, pyrkiikö tutkija ymmärtämään haastateltavaa suoranaisesti, vai suodattaako tutkija saamaansa tietoa "oman kehyksensä" läpi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Toisin sanoen, tutkijoiden on läpi tutkimusprosessin pohdittava vaikuttavatko heidän omat mielipiteet, uskomukset, näkemykset tai kokemukset tutkimuksesta tehtävien johtopäätösten syntyyn. Luotettavuuden näkökulmasta on siis tärkeää, että kuvaamme avoimesti ne asiat, joissa tutkijalla ja tutkimuskohteella on olemassa yhteys (Virtanen 2006, 199).

Oma kiinnostuksemme tutkittavaan ilmiöön liittyy työelämään siirtymiseen ja haluun olla mahdollisimman valmis kohtaamaan siellä esiintyviä haasteita. Tutkijoilla ei itsellään ole

omakohtaisia kokemuksia opettajan työn induktiovaiheesta, minkä vuoksi henkilökohtaiset, aiemmat kokemukset eivät vaikuta tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Koulutuksesta sen sijaan tutkijoilla on hyvin ajankohtainen kokemus, mikä on saattanut vaikuttaa haastattelujen kulkuun ja aineiston pohjalta tehtyyn analyysiin. Haastattelutilanteissa pyrimme kuitenkin puhumaan vain sen mitä tilanne vaati ja annoimme pääroolin haastateltavillemme.

Haastattelut äänitettiin kahdella nauhurilla, jotka testattiin ennen jokaista haastattelua. Haastatteluaineisto siirrettiin välittömästi haastattelun jälkeen pilvipalvelun salasanalla suojattuun kansioon. Osa litteroinneista kirjoitettiin ennen kaikkien haastattelujen tekemistä, mutta välitön haastattelun jälkeinen litterointi ei ollut mahdollista, sillä haastattelut olivat keskenään hyvin lyhyellä aikajänteellä, ne olivat pitkiä ja niiden litterointi vei paljon aikaa. Litteroinnissa kirjattiin ylös sanatarkasti haastateltavien puheenvuorot. Tutkimuskysymysten kannalta ei ollut oleellista kirjata litterointiin ylös haastateltavien reaktioita, kuten naurahduksia tai äänenpainon muutoksia.

Analyysivaiheessa aineistosta pystyi nostamaan esiin useita erilaisia teemoja, joiden pohjalta tulokset alkoivat hahmottua. Sisällönanalyysissä muodostuneet teemat myötäilevät haastattelurungon teemoja. Eri teemojen kontekstissa tulleet maininnat olivat haastateltavien kesken hyvin samansuuntaisia, mutta merkittävää oli huomata myös teemoja, jotka jäivät monissa haastatteluissa kokonaan mainitsematta. Pyrimme analyysia tehdessämme ottamaan kaikki haastatteluissa mainitut teemat ja kokemukset huomioon ja tulkitsemaan niitä mahdollisimman objektiivisesti. Molemmat tutkijat olivat mukana aineistolähtöisen sisällönanalyysin tekemisessä, mikä Pattonin (1990, 382) mukaan tuottaa yksinkertaisemman ja luotettavamman analyysin, kuin yhden tutkijan varaan rakennettaessa. Molempien tutkijoiden analysoidessa aineistoa eri luokkiin, voidaan luokkien välisiä eroavaisuuksia vertailla ja niistä keskustella. Tämän avulla myös päädytään tarkempaan analyysiin ja pystytään pelkistämään aineistoa paremmin. (Patton 1990, 382; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 36–37.)

Jäimme tutkimuksen jälkeen pohtimaan, olisiko haastatteluissa saavutettu laajemmin sisältöä teema-alueisiin, jos aineiston analyysin teema-alueet oltaisiin määritetty ennen haastattelujen toteuttamista, eli päinvastoin, kuin tässä tutkimuksessa tehtiin.

Vertaamme tutkimuksessamme esitettyjä induktiovaiheen luokanopettajan haasteita muihin tässä ajassa tehtyjen tutkimusten tuloksiin. Aiheena luokanopettajan induktiovaihe on hyvin aikasidonnainen ilmiö, minkä vuoksi sen tutkiminen juuri oman työelämään siirtymisen kynnyksellä



oli mielekästä. Opettajan ammatti on muuttunut vuosien varrella olennaisesti, sillä esimerkiksi aineistossa esiintyneiden sähköisten verkkojen käytön kuormittavuus on nykyaikana erilainen haaste, kuin 2000-luvun alkupuolella. Älypuhelinaikakaudella viestin kirjoittaminen ja opettajan saavutettavuus on helpottunut. Lisäksi kulttuuriimme on vakiintunut ilmiö, että jokaisen pitäisi olla jatkuvasti tavoitettavissa. Aiemmin luokanopettajan ammatin haasteet olivat toisenlaisia. Se mitä ne ovat tulevaisuudessa, on kaikille vielä mysteeri.

Kuten jo aiemmin mainittiin, tutkimusprosessin aikana ei pidetty päiväkirjaa, mikä osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Päiväkirjan avulla olisimme voineet hahmottaa omaa käsitystämme tutkimastamme ilmiöstä, sekä prosessin aikana tapahtunutta käsitysten muutosta. Judén-Tupakan (2000, 113) mukaan tämä olisi tutkimuksen fokusoimisen kannalta ollut hyvin merkityksellistä.

Laadullisen tutkimuksen laatua voidaan tarkastella monin eri kriteerein. Kriteerien avulla voidaan edistää tutkimuksen laatua esimerkiksi aloittelevien tutkijoiden kohdalla. Vaikka kvalitatiivinen tutkimus on vapaampaa kvantitatiiviseen verrattuna, voidaan sitä kriteerien avulla ohjata kohti luotettavampaa tutkimusta. (Tracy 2010, 838–839.) Tracy (2010) esittelee artikkelissaan kahdeksan laadun kriteeriä kvalitatiivisessa tutkimuksessa: 1) arvokas aihe 2) perusteellisuus 3) vilpittömyys 4) uskottavuus 5) merkitys 6) merkittävä panostus 7) eettisyys 8) merkityksellinen johdonmukaisuus.

1) ”Hyvä kvalitatiivinen tutkimus on relevantti, ajankohtainen, merkittävä, kiinnostava tai mielikuvia herättävä.” Arvokkaasta aiheesta tehdyt tutkimukset ovat kiinnostavia ja tuovat esiin yllättäviä näkökulmia tai tuloksia, jotka muuttavat lukijoiden maalaisjärjen mukaisia olettamuksia ja käytäntöjä. (Tracy 2010, 840–841).

Näkemyksemme mukaan induktioaihe on ilmiönä ajankohtainen ja kiinnostavana varsinkin opiskelijoiden näkökulmasta. Ilmiötä on käsitelty suomalaisessa tutkimuksessa melko paljon, mutta emme ole löytäneet täysin samalla tavalla toteutettua tutkimusta.

2) Korkealaatuinen kvalitatiivinen tutkimus voidaan tunnistaa sen pulmien monimutkaisuudesta. ”Tutkija, jolla on pää täynnä teorioita ja laatikko täynnä moninaista dataa on parhaiten valmistautunut nähdäkseen nyanssit ja monimutkaisuuden.” Tätä voidaan pohtia esimerkiksi sillä, onko tutkija käyttänyt riittävästi aikaa aineistonsa keräämiseen ja onko otos sopiva tutkimuksen tavoitteisiin nähden. (Tracy 2010, 841).

Kvalitatiivinen tutkimus keskittyy usein pieneen määrään tapauksia ja olennaista on analysoinnin perusteellisuus. Laadullisen tutkimuksen tieteellisyys perustuukin määrän sijasta laatuun eli aineiston käsitteellistämisen kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tätä pätee myös tässä tutkimuksessa. Aineistomme kattaa kuitenkin eri vaiheissa olevia ja eri lähtökohdista tulleita induktiovaiheen luokanopettajia ja erityisesti yksilöllisten kokemusten kautta ilmiön monimutkaisuus tulee esille. Missään tapauksessa tutkimuksemme ei ole kaiken kattava kuvaus induktiovaiheesta, mutta se tuo esiin tämän ajanjakson eri vaiheita ja yksilöiden kokemuksia. Aika on myös rajattu pro gradu – tutkielmaa toteutettaessa. Se osaltaan voi laskea tutkimuksemme laatua.

3) Vilpittömyydellä tarkoitetaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Sen saavuttamiseen vaaditaan rehellisyyttä ja itsereflektiivisyys tutkimuksen aikana. Tutkimuksessa tulee tulla esiin tutkijan tavoitteet ja ennakkoluulot, jotka voivat vaikuttaa tutkimustulokseen. Vilpittömyyteen kuuluu myös tutkimuksessa tehtyjen virheiden myöntäminen. Hyvä tutkija ei painota vain omia tavoitteitaan vaan ottaa huomioon myös lukijat ja potentiaalisen yleisönsä. (Tracy 2010, 841–842).

Lähtökohtaisesti valitsimme tutkimusaiheen, joka kiinnosti meitä tutkijoina. Tavoitteenamme ei ole missään vaiheessa tutkimusta ollut tuottaa tietynlaisia tuloksia, mutta esimerkiksi koulutuksesta ja sen turhista sisällöistä meillä oli ennakkoluuloja, joita tutkimuksen aikana on todistettu vääriksi. Anonymiteetin rajoissa pyrimme tutkimuksessamme mahdollisimman läpinäkyvään tutkimukseen, mutta kritiikkinä on todettava tutkimuspäiväkirjan pitämisen jääneen kesken. Joudumme siis pohtimaan omien esikäsityksiämme ja ennakkoluulojamme muistimme pohjalta, mikä ei ole yhtä luotettavaa kuin päiväkirjan pohjalta tuotettu reflektio.

4) Uskottavan tutkimuksen lähtökohtiin kuluu laaja kuvaus ilmiöstä, selkiyttäminen ja triangulaatio, moniäänisyys, sekä pohdinta. Kuvauksen laajuudessa tärkeää on selittää tutkimuksen konteksti, sillä laadullinen tutkimus käsittelee usein yksittäistapauksia. Triangulaatiossa pyritään lisätä uskottavuutta esimerkiksi teorian tai erilaisten aineistojen yhdistämisellä, sillä eri lähteistä saatavat samat tulokset lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Moniäänisyydellä taas tarkoitetaan eri näkökulmien ja mielipiteiden esittämistä, sekä ilmiön analysointia tutkittavien näkemysten kautta. On kuitenkin muistettava, että eroavaisuudet sukupuolessa, rodussa, yhteiskuntaluokassa ja seksuaalisuudessa voivat vaikuttaa tutkittavien kokemuksiin. (Tracy 2010, 842–844).

Olemme esitelleet tutkimuksemme kontekstin selkeästi luvussa kolme – tutkimuksen toteutus. Olemme myös kuvailleet omia lähtökohtiamme, jotta tutkijoiden positio on selkeästi esillä. Triangulaation kannalta keskeisimpänä lähteenämme on ollut Blombergin (2008) väitöskirja

Noviisiopettajana peruskoulussa - Aloittelevien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tämän lisäksi olemme peilanneet tutkimuksen tuloksiamme useisiin eri yliopistojen pro gradu –tutkielmien tuloksiin.

5) Merkityksellä tarkoitetaan tutkimuksen vaikutusta yleisöön. Tätä voidaan edistää esteettisillä meriiteillä, sekä yleisillä ja todenmukaisilla yleistyksillä. Esteettisillä meriiteillä tarkoitetaan tutkimusraportin ulkoasua. Vaikuttavuutta yleisöön voidaan lisätä esteettisesti kauniilla ulkoasulla ja kiinnostavaan muotoon kirjoitetulla tekstillä. Yleistyksillä voidaan edistää ilmiön liitettävyyttä lukijan omiin kokemuksiin ja tällä tavalla tuottaa merkityksiä lukijalle. (Tracy 2010, 844–845.)

Pro gradu -tutkielman raportin ulkoasu on tarkoin tiedekunnan rajaama. Tässä tutkielmassa noudatamme Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön opinnäytetyölle esittämää ulkoasua. Olemme pyrkineet kirjoittamaan raportin tieteellisten konventioiden mukaisella kielellä. Raportti etenee loogisesti ja sen lukemista helpottaaksemme olemme pyrkineet nimeämään eri luvut niitä hyvin kuvaavilla nimillä. Luettavuutta ja ymmärrystä tukemaan olemme laatineet aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuottamista luokista helposti luettavat ja selkeät taulukot.

6) Tutkimus voi olla merkittävä monella tapaa: teoreettisesti, heuristisesti, käytännöllisesti tai metodologisesti. Teoreettisesti merkittävä tutkimus ei ainoastaan käytä uudelleen olemassa olevaa teoriaa. Se voi problematisoida nykyisiä teoreettisia oletuksia tai kehittää teoriaa eteenpäin. Heuristisesti merkittävä tutkimus tuottaa lisää tutkimuksia aiheesta. Tätä voidaan edistää mm. esittämällä tutkimuksen pohdinnassa laadukkaita jatkokysymyksiä ilmiöstä. Käytännöllisesti merkittävän tutkimuksen tuottama tieto voi rajata nykyaikaista ongelmaa tai tuottaa muulla tavalla käytettävää tietoa. Tutkimus voi olla myös metodologisesti merkittävä, kun siinä käytetään uudenlaista metodologia jo aikaisemmin tutkitun aiheen parissa. (Tracy 2010, 845–846).

Tutkimuksemme merkittävyys keskittyy käytännölliseen merkittävyyteen. Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä opettajien induktiovaiheessa kokemista haasteista ja esittelee yksittäisiä tilanteita, joita koetaan haastavaksi, stressaaviksi tai ongelmallisiksi. Tämä tieto voi hyödyttää aloittelevia opettajia, sekä kokeneempia opettajia, jotka haluavat tukea työyhteisössään aloittavia uusia opettajia.

7) Eettisyydellä tarkoitetaan menettelytapaa joka varmistaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin ja yksityisyyden. Tutkimus ei saa tuottaa sen osallistujille minkäänlaista haittoja, eikä se saa sisältää vilppiä. Kaikki henkilötiedot tutkimuksen osallistujista on pidettävä salassa. Eettisyys

tarkoittaa myös jatkuvaa reflektiota tutkimuksessa tehtävistä päätöksistä niin osallistujien, kuin tulostenkin kannalta. (Tracy 2010, 846–847).

Olemme suojanneet tutkimuksen anonymiteetin säilyttämällä äänitteitä ja sähköisessä muodossa olevia litterointeja salasanalla suojatuissa kansioissa. Tulostettuja litterointeja on säilytetty lukollisessa kaapissa. Litterointivaiheessa kaikki haastatteluissa tulleet nimitiedot, kuten työnantajien ja kollegoiden nimet poistettiin ja haastateltavien nimet korvattiin numerotunnuksilla (H0–H7).

8) Merkitsevän johdonmukaiset tutkimukset saavuttavat niille asetetut päämäärät ja yhdistelevät esiteltyä kirjallisuutta tutkimuksen polttopisteessä, metodeissa ja tuloksissa. Tällainen tutkimus on johdonmukainen ontologiansa ja käytettyjen käsitteiden, sekä tutkimusmetodien välillä. Johdonmukainen tutkimus voidaan saavuttaa varmistamalla käytetyn kirjallisuuden sijoittavan tutkimuksen tulokset oikeaan asiayhteyteen ja tutkimuksen tuloksen vastaavan määritelyihin tutkimuskysymyksiin. (Tracy 2010, 848).

Tutkimuksemme päämääränä on ymmärtää tutkimustehtävämme käsittelemää ilmiötä, eli selvittää induktiovaiheen luokanopettajien työssään kohtaamia haasteita. Olemme johdonmukaisesti käyttäneet polttopisteessämme olevan induktiovaiheen tutkimiseen sopivaa metodia, esitelleet induktiovaiheen ja koulutuksen teoriaa, sekä yhdistäneet käytettyä kirjallisuutta ja oman aineistomme analyysiä tuloksissa.

Lopuksi on todettava näiden kvalitatiivisen tutkimuksen laadun kriteerien pohjalta, että arvioimme omaa suoriutumistamme peilaten pro gradu –tutkielman kriteereihin. Opiskelijoina emme ole paatuneita tutkijoita, eikä meillä ole kompetenssia pohtia kaikkia tutkimuksessa esiintyviä nyansseja. Olemme kuitenkin huomioineet eri laadun kriteereitä ja arvioineet omaa tutkimusprosessiamme ja valintojamme niiden pohjalta.

## ***6.5 Jatkotutkimustarpeet ja kehitysehdotukset***

Näemme opettajan induktiovaiheen erityisenä vaiheena opettajan työuralla. Muutos yliopisto-opiskeluun on suuri ja henkilön vastuu kasvaa valtavasti. Induktiovaihetta on mahdollista tutkia monella eri tavalla. Pohdimme niin induktiovaiheessa olevien kokemusten tutkimista, mutta myös yliopistosta työelämään siirtyvien opiskelijoiden näkemyksiä heidän valmiuksistaan. Olisimme voineet tutkia myös työelämässä pitkään olleiden ja induktiovaiheen läpikäyneiden opettajien

induktiovaiheen kokemuksia. Päädyimme kuitenkin ensimmäiseen vaihtoehtoon, sillä näkemyksemme mukaan tässä vaiheessa kokemukset ovat kirkkaimpina mielessä.

Opettajan ammatin haasteet ja induktiovaiheen haasteet näyttäytyvät tutkimuksessamme ja taustateorian valossa hyvin samankaltaisina. Kokeneempien opettajien haasteiden kokemuksia tutkimalla ja vertaamalla niitä tämän tutkimuksen tuloksiin olisi mahdollista muodostaa laajempi käsitys erityisesti induktiovaiheen haasteista. Toisena lähestymistapa voisi käyttää myös kokeneempien opettajien kokemuksia omasta induktiovaiheesta ja kuinka oleellisena he ovat kokeneet induktiovaiheen työurallaan.

Tutkimuksemme valossa ei havaittu Pirkanmaan alueella olevan kovin aktiivista mentorointijärjestelmää, tai ainakaan kukaan haastateltavistamme ei sellaiseen maininnut osallistuneensa. Kunnan mahdollisuuksia järjestää esimerkiksi vertaismentorointiryhmiä ja niiden tuottamien hyötyjen tutkiminen edistäisi tietoisuuden lisäämistä asiasta ja induktiovaiheesta selviytymistä. Oikein toteutettuna mentoroinnilla voisi olla hyötyjä yhteiskunnan tasolla myös rahallisesti, sillä tällä hetkellä joka viides viiden vuoden korkeakoulututkinnon suorittaneista opettajista vaihtaa alaa induktiovaiheen aikana.

Tutkimuksemme osoittaa mahdollisuuksia induktiovaiheen tukemiseksi. Opettajien työuran alkumetrien tukemista voidaan kehittää niin koulutuksen, kuin työelämän näkökulmasta. Opetusharjoittelujen tutkiminen työelämään valmistamisen osalta olisi myös asetettavan suurennuslasin alle. Muuttuvassa koulussa harjoitteluiden laajentaminen moniammatilliseksi voisi parantaa luokanopettajien valmiuksia kohdata ja tukea tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Käytännön harjoittelujen kokonaismäärän arvioiminen koulutuksessa on harkinnan arvoinen aihe siinä, missä kenttäkoulujen kilpailuttaminen opetusharjoittelukäyttöön Tampereen yliopiston toimesta.

# LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aronson, J. 1995. A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1–3.  
Luettavissa:

[http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3/?utm\\_source=nsuworks.nova.edu%2Ftqr%2Fvol2%2Fiss1%2F3&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3/?utm_source=nsuworks.nova.edu%2Ftqr%2Fvol2%2Fiss1%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages). Viitattu: 24.10.2017.

Bartell, C. A. 2005. *Cultivating High-Quality teaching through induction and mentoring*. Kalifornia: Thousand Oaks.

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: The Falmer Press.

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos, 133–156.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, J. 1998. *The bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Feiman-Nemser, S. 1989. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives'. National Center for Research of Teacher Education. MI: East Lansing.

Flores, M. A. 2006. Induction and Mentoring. Teoksessa Dangel J. R. (toim.) Research on Teacher Induction - Teacher Education Yearbook XIV. Oxford: Rowman & Littlefield Education. 37–66.

Galletta, A. 2015. Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond – From Research Design to Analysis and Publication. New York: New York University Press.

Heikkinen, H. 2008. Opetusharjoittelun rahoitus muutettava tasa-arvoisemmaksi. Helsingin Sanomat. 18.11.2008.

Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. 45–54. Opetushallitus. Luettavissa:  
[http://www.oph.fi/download/163626\\_opettajankoulutuksen\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf). Viitattu: 1.11.2017.

Himanka, J. 2009. Esipuhe ja johdanto. Teoksessa: Husserl, E. 1950. Fenomenologian idea – Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Suomentanut J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat. Saksakielinen alkuteos 1950. Die Idee der Phänomenologie.

Husserl, E. 2009. Fenomenologian idea - Viisi luentoa. Suomentanut J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat. Saksakielinen alkuteos 1950. Die Idee der Phänomenologie.

Isosaari, J. 1981. Hämeenlinnan seminaari - opettajankoulutuslaitos 60 vuotta. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu nro 3.

Jokinen, H., Heikkinen, L. T. & Morberg, Å. 2012. The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa: P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) Transitions and Transformations in Learning and Education. New York: Springer International Publishing. 169–186.

Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä: kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkätilöitä koskava tutkimus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 62–90.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Laaja-alaistava harjoittelu. 2016. Tampereen yliopiston internetsivut.  
<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/laaja-alaistava.html>. Viitattu 8.1.2017.

Laaksola, H. 2007. Opettajan ammatti ei enää elämäntyö. Opettaja 48–49/30.11.2007.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle



tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001 Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa: S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY. 21–43.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Otava.

Laverty S. 2003. Hermeneutic Phenomenology and phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations.

Le Maistre, C. & Paré, A. 2010. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. Teaching and Teacher Education 26(2010). 559–564.

Luokanopettajan koulutus. 2012. Tampereen yliopiston internetsivut.  
[http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/luokanop\\_koulutus.html](http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/luokanop_koulutus.html) . Viitattu: 1.2.2017.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. 2014. Johtopäätökset ja pohdinta. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räkköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. 152–158. Opetushallitus. Luettavissa:  
[http://www.oph.fi/download/163626\\_opettajankoulutuksen\\_tilannekatsaus.pdf](http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf). Viitattu: 1.11.2017.

Moir, E. 1999. The stages of a teacher's first year. A better beginning, supporting and mentoring new teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Niemi, H. & Nevgi, A. 2014. Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. Teaching and Teacher Education 43(2014). 131–142.

OAJ:n verkkosivut. 2017. Tutkimus: Opetusalalla yhä useampi kokee työmäärän ylittävän sietokyvyn.

[https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918684753&page\\_name=Tutkimus+Opetusala+ya+useampi+kokee+tyomaaran+ylittavan](https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918684753&page_name=Tutkimus+Opetusala+ya+useampi+kokee+tyomaaran+ylittavan). Viitattu: 17.11.2017.

OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri 2015. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. Luettavissa:

<https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>. Viitattu: 17.11.2017.

Orientoiva harjoittelu. 2016. Tampereen yliopiston internetsivut.

<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/orientoiva.html>.

Viitattu: 1.2.2017.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. California: Sage Publications.

Perusharjoittelu. 2016. Tampereen yliopiston internetsivut.

<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/perusharjoittelu.html>.

Viitattu: 1.2.2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>.

Perusopetuslaki 2010/642. Annettu Naantalissa 24.6.2010. Luettavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

Pitton, D. E. 2006. Mentoring Novice Teachers: Fostering a Dialogue process. California: Corwin Press.

Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell.

Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: RT Consulting team.

Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20(2004). 145–161.

Schempp, P. Sparkes, A. & Templin, T. 1999. Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa: R. Lipka & T. Brinthaupt. *The Role of Self in Teacher Development*. New York: State University. 142–164.

Spiegelberg, H. 1960. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*. Alankomaat: Hague.

Suomen virallinen tilasto. 2016. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Luettavissa: [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html). Viitattu: 17.11.2017.

Syventävä projekti. 2016. Tampereen yliopiston internetsivut. <http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/syventavaprojekti.htm> 1. Viitattu: 9.2.2017.

Tampereen yliopiston opinto-opas 2011–2012. Verkkosivu: <https://www10.uta.fi/opas/index.htm?lvv=2011>. Viitattu 17.11.2017.

Tracy, S. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10). 837–851. Thousand Oaks. CA: Sage.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1). 11–33.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 151–215.

Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Hygieia. Helsinki: Kirjayhtymä.

# LIITTEET

## LIITE 1(3)

Hei!

Teemme kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaamme induktiovaiheen luokanopettajien työssään kohtaamista haasteista ja Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista kohdata näitä työelämän haasteita. Tutkielmamme ohjaaja on yliopistonlehtori Anne Jyrkiäinen.

Suoritamme aineistonkeruun haastatteleamalla vuonna 2014 ja sen jälkeen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta valmistuneita, sekä opetusosalta työkokemusta omaavia Pirkanmaalla asuvia henkilöitä. Henkilöt, jotka täyttävät edellä mainitut kriteerit olemme arponeet satunnaiseen järjestykseen, joista tämä viesti lähtee nyt tässä vaiheessa listan kärkipään kahdellekymmenelle ensimmäiselle. Tutkimukseen osallistuminen on Sinulle hyvä paikka purkaa ja käsitellä omia tuntemuksiasi työssä kohtaamistasi haasteista.

Tutkimuksessamme sitoudumme noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan kirjalliseen muotoon. Kaikki vastaukset käsitellään anonymisti, eikä tutkimukseen osallistuneita informanteja voida tunnistaa lopullisessa tutkimusraportissa. Keräämäämme aineistoa käytetään vain tässä tieteellisessä tutkimuksessa, minkä jälkeen kaikki data tuhotaan asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua marraskuussa 2017, jolloin se on luettavissa Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa.

Haastattelu kestää n. 30–45 minuuttia ja se pyritään suorittamaan Tampereen yliopiston kampuksella erikseen varatussa tilassa. Pystymme suorittamaan haastattelut myös muissa paikoissa, mikäli yliopisto on sijainniltaan hankala tavoittaa. Haastattelut suoritetaan maalisi–huhtikuussa. Toivomme, että vastaat tähän sähköpostiin, niin voimme sopia tarkemman ajankohdan sekä paikan haastattelulle.

Pyytäisimme Sinua vastaamaan myös, mikäli haastattelu ei sovi Sinulle. Näin tiedämme sähköpostin tavoittaneen Sinut.

Pikaista vastausta odottaen,

Sauli Sukanen	&	Sampo Yli-Panula
email		email
puh.nro		puh.nro
Tampereen yliopisto/Luokanopettajakoulutus		
5.vuosikurssi		

## Tutkimukseen osallistuvan suostumuslomake

### Tutkimuksen nimi

Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet työelämän haasteisiin – Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja valmiudesta niiden kohtaamiseen

### Tutkijoiden yhteystiedot

Sampo Yli-Panula	Puh: +puh. nro	Sähköposti: email
Sauli Sukanen	Puh: +puh. nro	Sähköposti: email

### Tutkimuksen taustatiedot

Tutkimus tehdään Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, luokanopettajakoulutuksen alaisuudessa. Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma. Tutkimus toteutetaan vuoden 2017 aikana.

### Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusaineisto kerätään nauhoituksen avulla, jonka jälkeen tutkijat litteroivat haastattelut kirjalliseen muotoon. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei luovuteta kolmansille osapuolille. Tutkimuksen tulokset raportoidaan tavalla, jossa tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu.

Tutkimuksen tekijät vastaavat tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Haastattelut taltioidaan nauhurille, josta tutkijat siirtävät ne tietokoneilleen. Haastatteluaineisto puretaan myös kirjalliseen muotoon ja kirjallinen dokumentti säilytetään tietokoneilla. Tutkittavien suostumuksesta tutkija säilyttää haastatteluraidat ja litteroinnin vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimuksen valmistuttua kerätty aineisto ja kaikki sen kopiot hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla.

### Tutkittavan oikeudet

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittava voi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai perua osallistumisensa. Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja tulokset raportoidaan niin, ettei niiden perusteella voi tunnistaa tutkittavan henkilöllisyyttä tai työnantajaa.

### Tutkittavan suostumus

Olen lukenut ja ymmärtänyt tässä suostumuslomakkeessa olevat tiedot. Olen saanut vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Allekirjoittamalla tämän suostumuslomakkeen osallistun vapaaehtoisesti tähän tutkimukseen ja annan tutkijalle luvan käyttää tutkimusaineistoa analyysiin ja tutkimuksen raportointiin.

Paikka ja aika: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimenselvennys: \_\_\_\_\_

**Taustatiedot (“Kerro itsestäsi”)**

Sukupuoli

Ikä

Elämäntilanne

Valmisitumisvuosi

Sivuaaineet, erikoistumisopinnot, lisäkoulutukset

Työkokemus

Opetetut luokka-asteet

**Teema 1: Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet**

Mitkä ovat sinun vahvuutesi luokanopettajana?

- Onko koulutus tuonut vahvuuksia esille tai jopa antanut niitä?
- Onko vahvuutesi rakentunut jostain muusta yhteydestä (esim. aiempi työkokemus, harrastukset...)

Pystytkö nimeämään jonkin tietyn osion tai opintokokonaisuuden luokanopettajakoulutuksesta, jolla olisi ollut selkein vaikutus omaan ammatilliseen pätevyyteesi?

Miten koet luokanopettajakoulutuksen valmistaneen sinua luokanopettajan ammattiin?

- (Käytännön esimerkkejä edellisen kohdan vastausten perusteella)

**Teema 2: Työuran induktiovaiheessa koetut haasteet**

Kerro olennaisimpia kokemuksiasi työurasi ajalta?

-myös positiiviset kokemukset

Millaiset tilanteet olet kokenut haastaviksi työurasi alkutaipaleella?

Miten olet selvinnyt haasteista? (Konkreettiset esimerkit)

Miten luokanopettajakoulutus on valmistanut sinua näihin haastaviin tilanteisiin?

Miten luokanopettajakoulutusta voisi kehittää vastaamaan mielestäsi paremmin työelämän haasteisiin? Mitä lisätään? Mitä poistetaan?